

KINDERSPIEL IN AUßENGELÄNDEN VON KINDERTAGESSTÄTTEN

STUDIE ÜBER MÖGLICHKEITEN UND GRENZEN VOR DEM HINTERGRUND NATURNAHER SPIELRAUMGESTALTUNG



Inauguraldissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der Humanwissenschaftlichen Fakultät
der Universität zu Köln
nach der Promotionsordnung vom 10.05.2010
vorgelegt von

Kathleen Panitz

geboren in
Meißen

12 / 2013

Erstgutachter: Prof. Dr. Gerd E. Schäfer
Zweitgutachterin: Prof. Dr. Ursula Stenger

Die vorliegende Dissertation wurde von der Humanwissenschaftlichen Fakultät
der Universität zu Köln im April 2014 angenommen.

»Kinder müssen mit großen Leuten viel Nachsicht haben«

Antoine de Saint-Exupéry in »Der kleine Prinz

Inhaltsverzeichnis

EINLEITUNG	5
ZIELSETZUNG UND AUFBAU DER ARBEIT	7
THEORETISCHE BEZÜGE	11
NATURNAHE SPIELRÄUME UND SPIELPLÄTZE FÜR KINDER	11
<i>Naturbegriff und Naturverständnis</i>	<i>14</i>
<i>Bildung für nachhaltige Entwicklung und frühkindliche Bildung kontrovers</i>	<i>19</i>
<i>Kind und Natur – Zur Bedeutung von Naturerfahrungsräumen</i>	<i>28</i>
<i>Aspekte der Spielraumgestaltung – konventionell vs. naturnah</i>	<i>36</i>
<i>Merkmale naturnaher Außengelände</i>	<i>42</i>
SPIEL	46
<i>Was ist kindliches Spiel? – Spotlights des Alltags</i>	<i>48</i>
<i>Begriffsannäherung anhand ausgewählter Definitionen</i>	<i>50</i>
<i>Keine Definition von Spiel</i>	<i>55</i>
<i>Erste Spieltheorien & wissenschaftliche Traditionen</i>	<i>61</i>
<i>Spieltheorien des 20. Jahrhunderts</i>	<i>66</i>
<i>Die Spiele und die Pädagogen</i>	<i>70</i>
<i>Aktueller wissenschaftlicher Diskurs</i>	<i>75</i>
<i>Spiel als Medium des Erfahrungslernens im Kontext frühkindlicher Bildung</i>	<i>81</i>
<i>Spiel ist Lernen – Explorationsspiel als Urform des Spiels</i>	<i>83</i>
KINDLICHES SPIEL IN KINDERTAGESSTÄTTEN – EIN BLICK AUF DIE INSTITUTION	87
METHODOLOGISCHE UND METHODISCHE ÜBERLEGUNGEN	93
ERKENNTNISINTERESSE UND FRAGESTELLUNG	95
KINDHEITS- UND KINDERFORSCHUNG	97
<i>Aus der Perspektive des Kindes?</i>	<i>97</i>
<i>Perspektiven auf der Grundlage sich verändernder Kinderbilder</i>	<i>101</i>
FELDFORSCHUNG UND PÄDAGOGISCHE ETHNOGRAPHIE	104
GESTALTUNG UND BEGRÜNDUNG DES BEOBACHTUNGSVERFAHRENS	108
ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTLICHE VIDEOGRAPHIE	112
<i>Entwicklungslinien des Einsatzes von Video in der Forschung</i>	<i>113</i>
<i>Erziehungswissenschaftliche Videographie im Rahmen dieser Studie</i>	<i>117</i>

DARSTELLUNG UND BEGRÜNDUNG DES UNTERSUCHUNGSDESIGNS	120
<i>Zur Verbindung von Ethnographie und Videographie</i>	123
<i>Reflexionen: Die Forscherin und das Feld</i>	132
MÖGLICHKEITEN UND GRENZEN DES UNTERSUCHUNGSDESIGNS.....	134
AUSWERTUNG UND ERGEBNISSE.....	136
ZUM PROZESS DER GELÄNDEUMGESTALTUNG	136
VERGLEICH DES SPIELS DER KINDER ANHAND EINES GELÄNDEÜBERBLICKS.....	138
<i>Das Spiel im Außengelände vor der Umgestaltung</i>	138
<i>Das Spiel im Außengelände nach der Umgestaltung</i>	141
<i>Choreographie der Kinder im Außengelände</i>	143
VERSCHIEDENE SPIELFORMEN	145
<i>Explorationsspiel</i>	146
<i>Explorationsspiel vor und nach der Umgestaltung</i>	147
SPIEL UND BEWEGUNG.....	148
<i>Bewegung, Sprache, Denken, Exploration und Spiel</i>	150
<i>Bewegung im Außengelände vor der Umgestaltung</i>	151
<i>Bewegung im Außengelände nach der Umgestaltung</i>	157
MOBILE ELEMENTE, ZWECKENTFREMUNG UND KREATIVITÄT.....	163
<i>Kreative und schöpferische Prozesse</i>	167
<i>Kriterien der Zweckentfremdung</i>	170
NATURASPEKT	172
<i>Wasser – Mittel zum Zweck für Kind oder Pflanze?</i>	173
<i>Überlegungen zum »Sandspiel«</i>	175
<i>Einzelaspekte und Naturschnipsel</i>	177
BEZIEHUNG, REGELN, RITUALE.....	179
ERGEBNISÜBERBLICK UND KRITERIEN DER GELÄNDEGESTALTUNG.....	181
ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK.....	187
LITERATURVERZEICHNIS	189
ABBILDUNGS- UND TABELLENVERZEICHNIS.....	204

Einleitung

»Das Spiel ist der Weg der Kinder zur Erkenntnis der Welt, in der sie leben!«

Maxim Gorki (1954)

In Anbetracht einer Zeit des »lebenslangen Lernens«, des »Pisa-Schocks« und der »Förderung von Kompetenzen«, in der das Schulleistungsdenken einen zentralen Stellenwert eingenommen hat, scheint eines in seiner Bedeutung in Vergessenheit zu geraten: Das kindliche Spiel.

Zahlreiche politische, wirtschaftliche und nicht zuletzt pädagogisch begleitete Initiativen und Projekte verfolgen seit mehreren Jahren das Ziel, Kinder in ihren Lern- und Bildungsprozessen zu unterstützen und »ganzheitlich« zu fördern. Anlass dazu gaben u.a. die 15-Jährigen ihrer Generation, die im Jahr 2000 für vergleichsweise mangelhafte Leistungen in der Schule sorgten. Auch wenn die jüngsten PISA-Ergebnisse 2013 beruhigen könnten, werden die stark bildungsökonomisch geprägten Diskussionen von Schule und Leistung(en) auch weiterhin mit Konsequenzen für den frühkindlichen Bereich einhergehen.

Im Vergleich dazu befand ich mich 2006 in einem Außengelände einer Kindertagesstätte in einer Großstadt in einem wirtschaftlichen Ballungsraum, das mich staunen ließ. Es war kahl, grau, trist, staubig und in weiten Teilen versiegelt. In der Mitte stand ein großer Kastanienbaum. In Anbetracht der Bildungspläne der Länder und Investitionen in die frühe Bildung, die nicht erst im Jahr 2000 ihren Anfang nahmen, war ich einerseits mit trauriger Realität konfrontiert, andererseits überrascht über die Kinder, die in diesem Gelände spielten. Die Aktivität der Kinder beeindruckte und weckte meine Neugier. Was gibt es hier für junge Kinder zu erfahren und zu erkunden? Wie gestaltet sich ihr Spiel? Wie interagieren sie mit den räumlichen und materialen Gegebenheiten? Ich wollte mehr erfahren über das, was die Kinder in diesem Außengelände tun, wie sie es nutzen und welche Konsequenzen die bevorstehende Spielraumveränderung mit sich bringen würde.

Damit war die Idee entstanden, kindliches Spiel im Außenraum zum Thema einer umfassenden Beobachtungsstudie zu machen. Die qualitative Untersuchung fokussiert dabei Alltagszusammenhänge im Gegensatz zu den in der Frühpädagogik häufig angewendeten experimentellen Forschungsansätzen.

Die einschlägige Literatur vergegenwärtigt die Vielzahl und Vielfalt der Publikationen zu Geschichte, Theorie, Empirie und Praxis des Spiels. Es können umfangreiche Erkenntnisse

aus den Betrachtungen des Spiels gezogen und generiert werden. Im Kontext von Kindergarten und Schule wird das kindliche Spiel bisher vor allem aus psychologischer und lerntheoretischer Sicht beschrieben. Es liegen z.B. Ergebnisse in Verbindung mit der kognitiven Entwicklung vor. Es kann ausgesagt werden, in welchem Alter Kinder räumliche Beziehungen erkennen, Kinder Gegenstände voneinander unterscheiden, Funktionen verstehen und zu hinterfragen beginnen etc. Diese Erkenntnisse geben wichtige Hinweise und Unterstützung, die Umgebung von Kindern gerecht zu gestalten sowie Erleichterung für die Auswahl geeigneter Spielsachen (vgl. Largo in Papoušek & von Gontard 2003). Damit wird kindliches Spiel zumeist aus seinen Funktionen heraus betrachtet.

In Bezug auf Spielplätze und Spielräume kann nur auf wenig empirisch gesichertes Wissen zurückgegriffen werden. In Anbetracht der Außenraumgestaltung von Kindertagesstätten sind vor allem Landschaftsplaner, Kommunen und Unfallversicherer (GUV) tätig und für Bedingungen, Umsetzung und Sicherheit verantwortlich. Es ist davon auszugehen, dass das allgemeine Wissen über die Entwicklung von Kindern und das, was als »kindgerecht« oder entsprechend aktueller Debatten als »bildungsfördernd« angenommen wird, in Verbindung mit landschaftsarchitektonischen und vor allem sicherheitsrelevanten Aspekten über die konkrete Außengeländegestaltung entscheidet.

Kindertagesstätten, institutionelle Kindheit, damit verbundene Räume und kindliche Spielprozesse können nicht ohne Kinder gedacht werden. Aus diesem Grund sollen die bislang bestehenden Überlegungen und Ansätze zur Spielraumgestaltung mit einer »Perspektive der Kinder« erweitert werden. Anhand dessen, was Kinder in Alltagszusammenhängen tun, wo sie spielen und wie sie die Gegebenheiten nutzen, sollen Aussagen über ihre Interessen, Bedürfnisse und Vorlieben in Bezug auf Spielräume und Spielmaterialien untersucht werden.

Im Rahmen des Projektes »Natur Pur« wurden im Zeitraum von 2006 bis 2008 Außengelände von Kindertagesstätten in Ludwigshafen (Rheinland Pfalz) umgestaltet und naturnahe Spielbereiche eingerichtet. In diesem Rahmen bestand die Möglichkeit, zwei Kindertagesstätten über einen Zeitraum von drei Jahren kontinuierlich zu begleiten. Die Beobachtungsdaten einer Kindertagesstätte wurden im Hinblick auf die Möglichkeiten und Grenzen des Spiels der Kinder vor dem Hintergrund der naturnahen Geländeumgestaltungen ausgewertet und liegen mit dieser Dissertation als Ergebnisse vor.

»It is their right to play and our duty to preserve it for them«

Frost 1992

Zielsetzung und Aufbau der Arbeit

Das Spiel ist Gegenstand der Pädagogik, Soziologie, Verhaltensforschung, Entwicklungspsychologie und Lernforschung. Es liegen zudem kulturhistorische, biologische, medizinische, wirtschaftliche und mathematische Spieltheorien vor. Die verschiedenen Disziplinen richten entsprechend ihres jeweiligen Forschungsinteresses ihren Blick auf den Gegenstand. Spiel ist dabei entweder selbst direkter Untersuchungsgegenstand und/ oder das Spiel wird als Erklärungsmuster für andere Prozesse herangezogen. Ein Verständnis des Spiels aus der institutionellen Alltags- und Lebenswelt der Kinder heraus ist bislang empirisch kaum erforscht.

Das Hauptziel dieser explorativen Studie besteht darin, kindliches Spiel in seinen aktuellen Bezügen und Formen im Kontext kindlicher Lebenswelt in Institutionen in den Mittelpunkt zu rücken. Das Spiel der Kinder soll dazu aus der Perspektive der Kinder anhand ihrer Tätigkeiten untersucht werden. Damit liegt der Studie ein institutionenbezogener soziokultureller Forschungsansatz zugrunde.

Die vorliegende Arbeit zielt darauf ab:

- Empirisches Wissen über Kinder in Institutionen zu erweitern
- Kindliches Spiel aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive im Hinblick auf kindliche Bedürfnisse und Interessen beim Spiel in Außengeländen zu untersuchen
- Zusammenhänge zwischen Spielräumen und Spielprozessen auszuarbeiten und zu beschreiben
- Erkenntnisse darüber zu erhalten, wie Kinder Spielräume, Spielgeräte und Spielmaterialien nutzen
- Aussagen über Möglichkeiten und Grenzen von Spielraumgestaltungen anhand zur Verfügung stehender Spielelemente und Spielsachen zu treffen
- Merkmale, Besonderheiten, Vorteile und Grenzen naturnaher Außenraumgestaltungen zusammenzutragen und anhand der empirischen Daten zu diskutieren
- Kriterien zur Außengeländegestaltung in Kindertagesstätten auf der Grundlage von Spielbeobachtungen auszuarbeiten und zu begründen

Es geht dabei nicht um die Frage des Spielraumes an sich, sondern um die kindlichen Spielprozesse, die damit verbunden sind. Es ist davon auszugehen, dass Raum und kindliche Prozesse in einem Wechselverhältnis und engen Bezug zueinander stehen. Die Frage ist, was die Kinder tatsächlich in und mit den Räumen, Spielelementen und Materialien machen. Ist es das, was Erwachsene durch die von ihnen vorgenommene Raumgestaltung annehmen oder erwarten? Wie gestaltet sich kindliches Spiel konkret? Welchen Einfluss hat

der Spielraum auf das kindliche Spiel? Wie nutzen die Kinder das Außengelände der Kindertagesstätte vor der Umgestaltung und wie wirken sich Raumveränderungen auf die kindlichen Spielprozesse aus? Es wird die Annahme zugrunde gelegt, dass durch Beobachtung, Beschreibung und besserem Verständnis dessen, was Kinder in ihrem Spiel in institutionellem Alltag tun und wofür sie sich interessieren auch Hinweise darüber erhalten werden können, wie sie in ihrem Spiel und damit in ihren Entwicklungs- und Lernprozessen angemessen unterstützt werden können.

Zusammengefasst stehen die Auswirkungen der Veränderung des Spielraumes im Außengelände einer Kindertagesstätte auf die Spielprozesse der Kinder im Zentrum dieser empirischen Untersuchung. Ziel ist es, Kinder in ihrer Eigentätigkeit wahrzunehmen, zu beobachten und zu beschreiben, um einerseits Einblicke in die Lebens- und Erfahrungswelt von Kindern geben zu können und andererseits Kriterien zur Gestaltung von Spielräumen auszuarbeiten.

Um diesen Zielen und Fragen nachgehen zu können, sind hinreichende theoretische und methodische Vorüberlegungen notwendig. Auf der Suche nach geeigneten Forschungsmethoden wurde im Hinblick auf das Erkenntnisinteresse, die Fragestellung und den Gegenstand der Studie deutlich, dass Teile des Beobachtungsverfahrens mit zu entwickeln sind. Somit besteht ein weiteres Ziel dieser Arbeit in der Ausarbeitung, Erprobung und Diskussion eines Beobachtungsinstruments, welches die Erhebung und Auswertung komplexer frühkindlicher Spielprozesse im Außengelände einer Kindertagesstätte möglich macht.

Im Hinblick auf das Thema Spiel und Raum sind neben pädagogischen und psychologischen auch soziologische Aspekte und Fragestellungen interessant. Allerdings muss darauf hingewiesen werden, dass die vorliegende Arbeit keine raumsoziologische Betrachtung darstellt. Nachfolgend wird ein Überblick über Inhalt und Aufbau der Schrift gegeben.

Die vorliegende Arbeit ist in drei Themenkomplexe gegliedert: I) Theoretische Bezüge, II) Methodologische und Methodische Überlegungen sowie III) Ergebnisse der Studie. Diese Kapitel werden in weiteren Unterkapiteln differenziert. Neben dem an dieser Stelle folgenden kurzen Überblick werden zudem den einzelnen Abschnitten jeweils weitere Informationen zu Inhalt und Zielen vorangestellt.

I) Im ersten theoretischen Teil stehen naturnahe Spielräume und Spielplätze für Kinder im Zentrum. Es werden Überlegungen zum Naturbegriff und Naturverständnis voran gestellt, um vor diesem Hintergrund das Programm »Bildung für nachhaltige Entwicklung« (BNE) genauer zu betrachten und in Bezug zur frühen Kindheit zu diskutieren. Anschließend wird der Beziehung von Kind und Natur im Hinblick auf die Bedeutung von Naturerfahrungs-

räumen nachgegangen. Neben naturnahen Spielraumgestaltungen gibt es konventionelle Konzepte, die zunächst gegenüber zu stellen sind, bevor abschließend Merkmale naturnaher Außengeländegestaltungen festgehalten werden können. Diese sind im Rahmen des Umbaus der untersuchten Kindertagesstätte nicht zuletzt dadurch relevant, dass einer der aufgeführten Autoren gleichzeitig gestaltender Landschaftsarchitekt der Einrichtung war.

Der zweite theoretische Teil legt dieser Arbeit umfassende Recherchen und Überlegungen zum Spiel zugrunde. Auf Basis der Auseinandersetzung mit der grundsätzlichen Frage, ob und wie der Spielbegriff definiert werden kann, wird dieser Studie ein funktionaler Spielbegriff zugrunde gelegt. Daraufhin werden historische als auch aktuelle Spieltheorien betrachtet, um parallel zu den Beobachtungen umfassend relevantes Wissen zum Spiel aufzubauen. Abschließend wird kindliches Spiel in aktuellen Bezügen zum Lernen diskutiert. Es werden neue Erkenntnisse zum Explorationsspiel als Urform des Spiels dargelegt, die im Ergebnisteil empirisch begründet werden.

Der dritte theoretische Abschnitt thematisiert Kindertagesstätten und stellt historische Bezüge sowie relevante Informationen und Hintergründe zur Institution zusammen. Diese betten das Spiel der Kinder in den institutionellen Kontext ein.

II) Im methodischen Teil werden das Erkenntnisinteresse und die Fragestellung der Studie dargelegt. Methodologisch steht die grundlegende Frage zur Diskussion, inwieweit es forschungsmethodisch möglich ist, »aus der Perspektive der Kinder« zu forschen. Dazu werden Ansätze der Kindheits- und Kinderforschung näher betrachtet. Auf der Basis einer ethnographischen Kinderforschung wird ein methodisches Vorgehen in Verbindung von pädagogischer Ethnographie und erziehungswissenschaftlicher Videographie ausgearbeitet, begründet und forschungspraktisch erprobt. Am Ende des methodischen Teils werden die Möglichkeiten und Grenzen des Untersuchungsdesigns diskutiert.

III) Der Ergebnisteil stellt die Erkenntnisse der Studie entlang der ausgearbeiteten Kategorien anhand von Fallvignetten und Beispielen dar. Nach einem Vergleich der kindlichen Tätigkeiten aus der Perspektive eines Geländeüberblicks werden einzelne Spielsituationen genauer betrachtet und beschrieben. Es werden Zusammenhänge von Spiel und Bewegung, Spiel und kreativen Aspekten sowie Spiel und Natur vor dem Hintergrund der Spielraumveränderungen dargestellt. Im Anschluss an die Zusammenfassung der Ergebnisse und die Formulierung der entwickelten Gestaltungskriterien für Kita-Außengelände rundet ein abschließender Ausblick die Arbeit ab.

In Bezug auf den Sprachgebrauch sind prinzipiell alle in den Professionen Tätige und damit gleichermaßen Frauen und Männer gemeint. An einzelnen Stellen wird zwecks besserer

Lesbarkeit nur eine Form wie z.B. »die Beobachterin« gewählt. Die Aussagen beziehen sich dann auf die Perspektive der Autorin in der Rolle der Beobachterin.

Theoretische Bezüge

Der nachfolgende Teil dieser Arbeit fokussiert die Verbindung von Natur-Spiel-Räumen und befasst sich entsprechend der Fragestellung mit theoretischen Überlegungen zu den Themen Natur, Spiel und der Institution Kindertagesstätte. In Anbetracht der Entstehung eines naturnahen Außengeländes stellt sich die Frage, aus welchen Gründen Spielräume »naturnah« gestaltet werden. Was bedeutet in diesem Kontext »naturnah«, welcher Naturbegriff kann dem zugrunde gelegt werden und welches Naturverständnis verbirgt sich hinter Vorhaben wie diesem? Argumentationen des Natürlichen und Naturnahen sind nicht ganz unproblematisch, da Annahmen und Überzeugungen damit verbunden sein können, die bislang empirisch nicht belegt sind. Mit den zugrunde liegenden Begründungszusammenhängen gilt es sich nachfolgend auseinander zu setzen. Zudem sind die bestehenden Merkmale naturnaher Gestaltungen auszuarbeiten und von konventionellen Formen zu unterscheiden.

Im Anschluss daran bildet der mittlere Teil zu spielbegrifflichen und spieltheoretischen Grundlagen einen thematischen Schwerpunkt. Das Spiel ist so alt wie die Menschheit und wird von jeher beschrieben und untersucht. Im Zentrum des Kapitels steht die Erarbeitung eines Überblicks relevanter spieltheoretischer Bezüge. Überlegungen zur Definition des Begriffs als auch historische und aktuelle Betrachtungen zum Spiel sollen das gewählte Thema fundieren. Daran anschließend wird in Bedeutung für den aktuellen bildungstheoretischen Diskurs das Explorationsspiel als Urform des Spiels und Medium des Erfahrungslernens in seiner Bedeutung für kindliche Lernprozesse begründet und näher beschrieben.

Kindliches Spiel wird in institutionellem Kontext untersucht. Ausarbeitungen zur Kindertagesstätte als Institution, Ort und Raum des Spielgeschehens beenden somit die theoretischen Betrachtungen.

Naturnahe Spielräume und Spielplätze für Kinder

Das nachfolgende Kapitel setzt sich mit kindlichen Spielräumen und Spielplätzen auseinander. Begrifflich synonym verwendet stehen Räume, Orte und Plätze draußen bzw. in Außenbereichen von Einrichtungen im Zentrum, in denen sich Kinder aufhalten und spielen. Im Verlauf des Kapitels soll nachfolgenden Fragen nachgegangen werden: Was bedeutet naturnah in Bezug auf Spielräume? Welcher Begriff und welches Verständnis von Natur stehen hinter den damit verbundenen Anschauungen? Welche wissenschaftlichen Traditionslinien des Denkens über Natur lassen sich grundlegend ermitteln und mit welchen

bestehenden Konzepten können diese aus aktuellen Perspektiven und mit heutigen gesellschaftlichen Ansprüchen verknüpft werden? Wie werden diese pädagogisch umgesetzt und begründet?

Ziel der Überlegungen und Ausführungen ist es, ein Naturverständnis zu entwickeln und theoretisch zu begründen, welches dieser Arbeit zugrunde gelegt werden kann. Dabei sollen die Verknüpfung bestehender Naturvorstellungen mit pädagogischen Intentionen sichtbar gemacht, hinterfragt und diskutiert werden. In Bezug auf das Verhältnis von Kind und Natur und die Relevanz von Naturerfahrungsräumen für die kindliche Entwicklung sind in diesem Kontext Anliegen und Ziele der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) näher zu untersuchen. Unter welcher Perspektive wird hier die Beziehung von Kind und Natur betrachtet? Gibt es bereits konkrete Hinweise für BNE im Kindergarten und inwieweit lässt sich das Konzept mit den Grundlagen frühkindlicher Bildung vereinen? Zudem werden Kinderspielplätze näher betrachtet und Fragen der Unterscheidung von konventionellen und naturnahen Spielraumgestaltungen nachgegangen. Im letzten Abschnitt werden die Gestaltungsmerkmale naturnaher Außengelände dargestellt. Sie bilden die theoretische Richtlinie der Umgestaltung des Außengeländes der untersuchten Kita. Nachfolgende einführende Gedanken zu Spielräumen von Kindern sollen auf das Thema dieser Arbeit einstimmen.

Der Begriff »Spielraum« entstand im 18. Jahrhundert und bedeutet in technischem Sinne »Bewegungsraum eines Körpers in einem Hohlkörper« (vgl. Duden 1997, S. 691). Der Begriff wird als ein »gewisser Freiraum, der den ungehinderten Ablauf einer Bewegung bzw. das ungehinderte Funktionieren von etwas ermöglicht oder gestattet« und als »Möglichkeit, sich frei zu bewegen bzw. sich in seiner Tätigkeit frei zu entfalten« ausgelegt (vgl. www.duden.de). Im Kontext kindlichen Spiels wird Spielraum oft mit Spielplatz assoziiert, einem für Kinder angelegten und abgegrenzten Gelände, das bestimmte Spielgeräte und Spielelemente z.B. zum Klettern, Rutschen, Wippen und Schaukeln bereit hält. Spielräume sind in Anbetracht dessen ebenso Bewegungs(frei)räume. Spielräume sind zudem in Innenbereichen wie dem Kinderzimmer oder dem Gruppen- oder Funktionsraum der Kindertagesstätte zu finden. Auch diese sind speziell für Kinder eingerichtete und ausgestattete Räume, die entsprechend der jeweiligen elterlichen Vorstellung bzw. pädagogischen Konzeption zumeist mit bestimmten Spielen und Spielmaterialien ausgestattet sind. Darüber hinaus nutzen Kinder die Räume ihres Umfeldes in der Stadt, auf dem Land, auf dem Weg zur Kita oder Schule. Kinder definieren Räume als Spielräume dadurch, dass sie in und mit ihnen tätig sind und spielen. Ob dies von den Erwachsenen so vorgesehen ist oder geschätzt wird, ist eine andere Frage. Es kann vermutet werden, dass vorgefertigte Spielräume für Kinder nicht immer den Bedürfnissen kindlichen Spiels entsprechen können

und sich kindliches Spiel nicht ausschließlich auf vordefinierte und örtlich zugewiesene Plätze festlegen lässt.

Aktuelle Diskussionen beschäftigen sich mit der Bedeutung von Spiel und Spielräumen. Gebauer und Hüther (2003) weisen in ihrem Sammelband darauf hin, dass Kinder nicht nur räumliche Gegebenheiten benötigen, sondern auch ein grundlegendes Verständnis kindlichen Seins und Schaffens sowie notwendige Begleitung und Unterstützung durch den Erwachsenen damit verbunden ist. Pädagogische Debatten sind z.B. in Bezug auf Spiel und Kreativität, Naturwissen, Mathematik, Sprache oder auch Musikerziehung interessant. Auch das freie Spiel als ein wesentlicher Spiel(frei)raum (Textor 2007) wird in Anbetracht von Verschulungstendenzen des Kindergartens explizit in den Fokus gerückt. Zudem bedeuten Spielräume für Kinder einen Platz und gleichermaßen Anerkennung in der Gesellschaft.

Anhand gesellschaftlicher Veränderungen lassen sich Verbindungen zur geschichtlichen Entwicklung von Kindheit ziehen (vgl. dazu ausführlich Ariès 2000). Die Kindheitsforschung beschäftigt sich mit den Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und macht deutlich, wie sich Kindheit in den letzten Jahrzehnten verändert hat. So lässt sich vor dem Hintergrund der Thematik dieser Arbeit feststellen, dass mit Prozessen der »Verhäuslichung« von Kindheit (Zinnecker 1990) Außenräume für Kinder zunehmend an Bedeutung verlieren. Mit der Entwicklung der Städte sind Freiräume der Kinder zunehmend verschwunden. Die Zeit zu Hause und in Institutionen hat das freie Spiel auf der Straße und damit die »Straßenkindheit« abgelöst. Zudem sind Kinder aufgrund des hohen Verkehrsaufkommens und möglicher Sorge der Eltern nur noch in seltenen Fällen allein, mit Gleichaltrigen und Freunden in nahegelegenen Wäldern, Stadtquartieren oder auf Spielplätzen unterwegs.

Kindheit hat sich somit vom öffentlichen in den teilöffentlichen bzw. privaten Raum zurückgezogen mit der Folge, dass diverse Außenräume zu »Inseln« geworden sind, zwischen denen sich Kinder hin und her bewegen oder zu denen sie von ihren Eltern gebracht werden. Die »verinselte« Kindheit (Zeiber & Zeiber 1998) vergegenwärtigt, dass Kinder viel Zeit in Institutionen wie Kindergarten oder Schule verbringen. Gerade vor diesem Hintergrund ist die Fragestellung der vorliegenden Arbeit interessant, um mehr über die Lebenswelt von Kindern in Kindertageseinrichtungen zu erfahren. Zudem nutzen Kinder die mannigfaltigen Betreuungs-, Bildungs- und Freizeitangebote zur Nachmittagsgestaltung z.B. in Musikschulen und Sportclubs, was für viele Kinder bereits in jungen Jahren einen vollen Stundenplan bedeutet. Mit der »Verhäuslichung« und »Verinselung« der Kindheit gehen selbst gewählte und gestaltete Spielräume und Zeiten vor allem draußen verloren.

Gerade vor dem Hintergrund, dass Kinder heute weniger Erfahrungen im Freien machen, wird versucht kindliches Spiel vor allem in Außenräumen bewusst mit Natur und naturnahen

Gestaltungen in Verbindung zu bringen. Dabei sind in Anbetracht rarer empirischer Belege des Zusammenhangs dieser Aspekte latente Idealisierungs- und Romantisierungstendenzen nicht von der Hand zu weisen. Neben der Beziehung von Raum und Natur geht es auch um das Verhältnis des Kindes zur Natur und die Rolle des Natürlichen in der kindlichen Entwicklung und Welterfahrung, das es näher zu betrachten gilt. Da der Naturbegriff vieldeutig und zu klären ist, wird diesem in Verbindung mit dem Naturverständnis nachfolgend weiter nachgegangen.

Naturbegriff und Naturverständnis

Der Naturbegriff wird in Alltag und Wissenschaft sehr vielfältig verwendet. Er ist vor allem in Opposition zu anderen Begriffen sehr gebräuchlich wie Natur und Kultur, Natur und Geist, Natur und Vernunft oder Natur und Technik. Die Begriffe werden dabei als Gegenspieler verwendet. Natur meint hier die Gesamtheit der Gegenstände, die ohne menschliches Zutun existieren, erzeugt werden oder entstehen, während die jeweiligen Gegenbegriffe Ergebnisse menschlicher Vernunft, Planung und Ausführung sind und damit künstliche oder künstlerische Produkte verkörpern (vgl. Gloy 1995, S. 23). Zudem wird der Begriff der Natur im Kontext der Natur von »etwas« als nähere Bezeichnung seines Wesens mit typischen Merkmalen und Eigenschaften verwendet wie die »Natur des Kindes« oder die »Natur des Spiels«. Dieser Ansatz zielt auf Natur in formaler Bedeutung.

Die Grundunterscheidungen von Natur, die heute getroffen werden können, haben eine lange geisteswissenschaftliche Tradition, deren Wurzeln in der Antike liegen. So beschäftigte sich bereits Aristoteles mit unterschiedlichen Bedeutungen von Natur und brachte sie in eine Systematik, die Gloy (1995, S. 25) wie folgt darstellt:

1. Natur als Werden der wachsenden Dinge
2. Natur als das, woraus als Erstem das Wachsende wächst, d.h. als immanenter Wachstumsgrund
3. Natur als das, wovon die erste Bewegung bei jedem natürlichen Ding ausgeht, d.h. als Quelle der für die natürlichen Dinge charakteristischen Prozessualität
4. Natur als das, woraus als Erstem ohne Umgestaltung und Veränderung aus eigenem Vermögen die nicht-natürlichen Dinge bestehen, d.h. als Stoff, z.B. als das Erz der Bildsäule oder der ehernen Geräte, das Holz der hölzernen Gegenstände, aber auch als die Elemente der natürlichen Dinge, wie Feuer, Luft, Wasser, Erde, die sich ebenfalls nicht aus eigenem Vermögen umgestalten und verändern
5. Natur als Wesen der natürlichen Dinge, und zwar im Sinne der Zusammensetzung, der Form oder der Gestalt, die zugleich Zweck des Werdens ist
6. Natur im übertragenen Sinne als Wesen überhaupt einschließlich desjenigen der künstlichen Gegenstände

Zusammengefasst werden die vier Funktionen der Formursache (*causa formalis*), Materialursache (*causa materialis*), Zweckursache (*causa finalis*) und Wirkursache (*causa efficiens*) deutlich. Grundsätzlich ist das Augenmerk dieser philosophischen Betrachtung auf den Prozess gerichtet. »Natürliche Dinge als natürliche sind dadurch bestimmt, dass sie das Prinzip der Bewegung und Ruhe in sich selbst tragen und sich eben dadurch von allen anderen unterscheiden. Als Natur wird das Prinzip der Bewegung der natürlichen Dinge angesprochen, das den Dingen entweder dem Vermögen oder der Wirklichkeit nach zukommt« (ebd., S. 26). Bewegung ist in diesem Kontext nicht ausschließlich im Sinne von Ortsveränderung, sondern gleichermaßen als quantitative Zu- und Abnahme, qualitative Veränderung, Entstehung, Vergängnis, Wachstum und Schwund zu verstehen. Bemerkenswert ist die Bedeutung des Prozessbegriffs. Es wird grundsätzlich eine Beziehung dessen, was als Natur gelten soll, zu Bewegung und Wachstum vorausgesetzt, was auch heute noch impliziert wird und mit dem griechischen Begriff »*physis*« in Verbindung zu bringen ist. »*Physis*« wird heute im Sinne von »Natur« und der »natürlichen Beschaffenheit des Körpers« verwendet (vgl. Wahrig 2001). Der *Physis*-Begriff weist in Bezug auf die Neuzeit und Studien Homers Aspekte des Werdens, Wachsen und Gedeihens, aber auch des Aussehens, der Gestalt, Form, Zustand und Beschaffenheit auf. Verbindungslinien zum Begriff der »Physik« als Lehre von den unbelebten Dingen der Natur oder auch »Naturforschung« deuten sich hier an. Zudem gibt es eine dritte Begriffsbedeutung, die auf Aristoteles zurück geht und die »Gesamtheit der natürlichen Gegenstände« forciert (vgl. Gloy 2005, S. 27).

Interessant für die Hintergründe aktueller Naturverständnisse, die letztendlich auch zu bestimmten Gestaltungsmerkmalen naturnaher Außengelände führen, scheint Hippokrates, für den »*physis*« in der Bedeutung der formalen Natur zum Normalzustand und damit zur normalen Beschaffenheit eines erzeugten und entwickelten Wesens war und zugleich den Maßstab zur Beurteilung von Gesundheit und Krankheit ergab (vgl. ebd., S. 28). Die Wurzeln des »naturgemäßen« Lebens lassen sich wohl hier verorten. Mit der Verbindung von Natur und Normalzustand lassen sich Grundzüge eines normativen Konstrukts herausstellen, das durch die Sophisten zudem axiologisch und damit wertend besetzt wurde. Demzufolge wird das Natürliche zum Wertgeschätzten und Anzustrebenden, alles Künstliche z.B. in Form von Technik zum Geringgeschätzten. Während bei Platon Vernunft, Technik und Gesetz gegen Natur ausgespielt werden, stellt Aristoteles eher das Natürliche in den Vordergrund (vgl. ebd.).

Aristoteles unterscheidet künstliche von natürlichen Produkten. So ist bspw. ein Haus ein künstlicher Gegenstand, da es nicht durch sich selbst, sondern durch die Ideen des Bauherrn entstand. Während sich Aristoteles` Naturbegriff auf das einzelne natürliche Ding

bezieht, nehmen spätere Denker, wie Kant, den Gesamtkomplex der natürlichen Dinge und ihre Zusammenhänge in den Blick und verändern die Perspektive hin zu einer Theorie der Natur als Ganzes (vgl. ebd., S. 289). Natur kann im Hinblick auf naturnahe Gestaltungen von Außengeländen nach Aristoteles also nicht Natur sein, da das Gelände das Ergebnis des Planers ist und ohne menschlichen Eingriff so nicht existieren würde. Somit sind es Elemente und Vorbilder der Natur, wie z.B. Wald, anhand dessen Gestaltungen vorgenommen werden. Es würde in diesem Verständnis somit darum gehen, »natürliche« Elemente, die uns umgeben, oder denen wir zumindest eine gewisse Natürlichkeit zuschreiben, wie Bäume, Sträucher, Tiere, Elemente wie Wasser, Erde, Luft und Feuer, in den Planungen entsprechend zu berücksichtigen und in die Gestaltungen zu integrieren. Mit der Gegenüberstellung von Natur und Mensch wäre Natur auch als Gegenbegriff der Kultur zu verstehen. Natur ist in diesem Verständnis alles, was nicht durch den Menschen geschaffen wurde. Kultur bezeichnet hingegen das durch den Menschen Geschaffene. Welches Naturverständnis liegt dem aus heutiger Perspektive zugrunde?

Im Verlauf der Menschheitsgeschichte haben sich über die Zeit verschiedene Naturverständnisse vom magisch-mythischen bis zum modernen Verständnis entwickelt. Ohne weiter im Detail auf die Historie eingehen zu können, stellt sich die Frage nach aktuellen Naturverständnissen und deren Äußerungsformen. Im naturwissenschaftlich-technischen Verständnis steht Natur dem Menschen gegenüber. Natur wird als Objekt betrachtet und durch ein Subjekt beschrieben und analysiert, welches sich dadurch rationale Entwürfe und Konstruktionspläne von der Natur macht. Damit ist Natur auch ein wissenschaftliches Objekt. Versteht sich der Mensch dagegen als Teil von Natur, ist er in die lebendigen Bezüge und Wechselwirkungen eingebettet, so dass ein partnerschaftlicher Umgang im Sinne einer Beziehung zueinander gestaltet werden muss (vgl. Gloy 1995, S. 17). Jedoch wird auch in diesem Verständnis Natur als Objekt betrachtet. Der Mensch als Teil von Natur steht dieser gleichzeitig objektivierend gegenüber.

Es wird heute zwischen belebter und unbelebter Natur unterschieden. Seit Mitte des 20. Jahrhunderts werden Organismen weniger auf physikalische Zusammenhänge reduziert, sondern als eigenständige Phänomene betrachtet (Maturana und Varela 1987). Es geht um Lebewesen und Leben. Die Kontroverse setzte in den 1970er Jahren ein, als die moderne Naturwissenschaft, Technik und Industrialisierung immer weitreichender in die Natur eingriff. Die Ausbeutung natürlicher Ressourcen, Waldsterben, Gewässerverschmutzungen, Zerstörung von Lebensräumen usw. führten allgemein zu Forderungen des Umdenkens. Ausgelöst durch die Ölkrise entstand ein »grünes Bewusstsein«, ein Umweltbewusstsein, das sich in Gesellschaft, Politik und Pädagogik niederschlug. Die Umweltbewegung ging mit

dem Washingtoner Artenschutzabkommen 1973 einher und führte zur Parteigründung der »Grünen« 1980.

Mit Ausdruck dieser sich verändernden Haltung des Menschen etablierten sich neue Wissenschaftsrichtungen, wie z.B. die Umweltwissenschaft, die Ökoethik und die Umwelt(schutz)psychologie. Dabei ist der Wortstamm »Öko« nicht mit dem naturwissenschaftlichen Begriff der Ökologie gleichzusetzen. Der Begriff bzw. Begriffsteil »Öko« wird heutzutage synonym mit dem Begriff »Umweltschutz« verwendet. Dahingegen stellt die Ökologie eine Teildisziplin in der Biologie dar, die sich mit den Beziehungen von Lebewesen untereinander und zur unbelebten Umwelt beschäftigt. Sie versteht Natur als Ökosystem und damit Einheit aller Teile, Strukturen und Funktionen. Diese Vorstellung kennzeichnet auch die Beziehung von Mensch und Natur. Der Mensch ordnet sich als Teil der Natur ein und ist in die Prozesse integriert. Es ergeben sich daraus ethische Pflichten, sich in die bestehenden Zusammenhänge einzuordnen und sie durch Pflege, Erhalt und Wachstum mitzugestalten (vgl. Gloy 1995, S. 14ff.). Aktuelle politische, wissenschaftliche und gesellschaftliche Debatten um Klone, Atomkraft oder Gentechnik verdeutlichen die allgegenwärtige Brisanz und zukünftige Relevanz.

Neben philosophischen und naturwissenschaftlichen Betrachtungen geht es also auch um eine humanwissenschaftliche Perspektive der Beziehung von Mensch und Natur, die sich in einem lebensweltlichen Naturverständnis niederschlägt. Daraus werden planungspraktische Konsequenzen für die Umsetzung z.B. des Naturschutzes abgeleitet. Seit den 1950er Jahren gewann der Naturschutz zunehmend an Bedeutung. Es entstanden unter anderem Naturschutzgebiete als Schutzkategorie eines gebietsbezogenen Naturschutzes nach gesetzlichen Bestimmungen mit Relevanz für Land- und Forstwirtschaft mit dem Ziel Lebensräume zu schaffen, in denen die Vielfalt der Natur (Biodiversität) zumindest teilweise erhalten werden kann. Da sicher zu sein scheint, dass der Mensch ohne diese Vielfalt nicht leben kann, ist es letztendlich Schutz zum Selbstschutz.

Mit dem stärker werdenden Umweltbewusstsein entwickelte sich in den 1970er Jahren die Umweltbildung. Die Begriffe Öko- und Naturpädagogik sowie Umwelterziehung werden in Deutschland synonym gebraucht. Es kam damit zu einer Zäsur. Im Rahmen dieser neuen pädagogischen Richtung wurden Naturerfahrungsräume geschaffen, die Kindern und Erwachsenen nun bewusst Begegnung mit der Natur ermöglichen will, um anhand von Erfahrung Wissen über Natur und ihre ökologischen Zusammenhänge zu erhalten (aktuelle Ansätze bspw. Österreicher und Schemel 2006). Diese verfolgen vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Entwicklungen bewusst normativ begründete Ziele. Es soll an dieser Stelle weniger um Details, Ausrichtungen und Diskussionen ökologischer, umwelterzieherischer und naturpädagogischer Selbstverständnisse gehen (vgl. dazu bspw. Kahlert 1991

»Ökopädagogik – zur Kritik eines Programms«), als vielmehr im anschließenden Abschnitt auf das umfassendere und politisch initiierte Rahmenkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) eingegangen werden.

Zwischenfazit zum Naturverständnis: Mit den vorangegangenen Ausführungen wurden zwei Ansätze des Naturverständnisses deutlich. Es kann ein normatives Konzept von einem erkenntnistheoretischen Zugang unterschieden werden. Ersteres begründet sich auf der Praxis der Ökoethik. Das Zweite geht von der grundsätzlicheren Frage aus, was Natur für unser Weltverständnis bedeutet und ist bspw. in Bezug auf Aristoteles nachvollziehbar. Im Hinblick auf die Betrachtung kindlichen Spiels im Rahmen dieser Arbeit muss die Betrachtung der Gesamtheit der natürlichen Gegenstände im Vordergrund stehen, da es letztendlich um Kinder und ihren Bezug zur Welt geht, die bestimmte Merkmalskomplexe (ein bestimmtes Wesen) aufweist, die es für die Kinder zu erfahren gilt. Diese Natur, die letztendlich Welt bedeutet, kann nur in ihrer Gesamtheit betrachtet und zugrunde gelegt werden und darf nicht durch bspw. normative Interpretation begrenzt werden.

»Die Interpretation dieses Wesens macht allerdings die verschiedenen Naturdeutungen aus, von denen die eine, die lebensweltliche, das Wesen in einem sehr weiten Sinne unter Einbezug alles Qualitativen und Quantitativen, Sinn- und Bedeutungshaften fasst, die andere, die naturwissenschaftliche, das Wesen auf exakt und präzise angebbare Formen reduziert, auf mathematische und logische Strukturen« (Gloy 1995, S. 29).

Wird davon ausgehend die Frage angeschlossen, welche Art von Erkenntnis Naturwissen im Zusammenhang mit frühkindlichen Spiel- und Lernprozessen benötigt, liegt die Antwort nahezu auf der Hand. Die naturwissenschaftliche Naturdeutung engt den Zugang zum Naturwissen stark ein, dass dieser allein nicht zielführend sein kann. Nicht nur in Bezug auf wissenschaftliche Kontexte und Kontroversen, sondern ausdrücklich vor dem Hintergrund junger Kinder, die sich erstmalig und grundlegend mit der Welt auseinander setzen, werden Zugänge und Grundlagen für Erkenntnisprozesse benötigt, die offene und breit gefächerte Naturdeutungen und damit verbundene Naturerfahrungen ermöglichen. Die Erkenntnistheorie geht über das Laborwissen hinaus. Anstatt von der Logik der Naturwissenschaften auszugehen, ist entsprechend einer Logik des Naturwissens die Natur als Erfahrungsraum (vgl. Schäfer 2014) für Kinder und damit auch für Wissenschaft und Pädagogik zugrunde zu legen und greifbar zu machen. Andernfalls besteht die Gefahr, zum einen aufgrund erkenntnistheoretischer Legitimationen in einem zu engen naturwissenschaftlichen Verständnis verhaftet zu bleiben, anstatt größere Zusammenhänge zuzulassen und zum anderen durch normative Begründungen und Umsetzung dieser Anschauung in einem Zirkel selbstbestätigender Prophezeiung stecken zu bleiben.

Die vorangegangenen Überlegungen legen die Vermutung nahe, dass kindliches Spiel anhand bestimmter (fach)logischer Überzeugungen genutzt wird, damit verbundene Vorstellungen und Normen zu transportieren. Um diesen Aspekt klarer herauszuarbeiten und belegen zu können, soll nachfolgend das Programm der Bildung für nachhaltige Entwicklung und die damit verbundenen Forderungen und Ziele in der Relevanz für Kinder in Kindertagesstätten näher betrachtet und diskutiert werden.

Bildung für nachhaltige Entwicklung und frühkindliche Bildung kontrovers

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) basiert auf der Konferenz der Vereinten Nationen (UN) über Umwelt und Entwicklung 1992 in Rio de Janeiro und die durch Kommission für nachhaltige Entwicklung 1998 in New York City beschlossenen Agenda 21. Ein Entwicklungs- und Umweltprogramm, mit dem sich ca. 180 Staaten auf das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung (sustainable development) für die Gestaltung der Gesamtpolitik verständigten. Die Vereinten Nationen riefen für den Zeitraum 2005 bis 2014 die UN-Weltdekade »Bildung für nachhaltige Entwicklung« aus. Die UNESCO koordiniert die Umsetzung auf internationaler Ebene, die Deutsche UNESCO-Kommission (DUK) in Deutschland (vgl. www.bne-portal.de). Das Leitbild umfasst ökonomische, ökologische, soziale, kulturelle und globale Dimensionen und geht damit weit über den Bereich der Umweltbildung hinaus. Im Vergleich zur Umweltbildung ist BNE als theoriegeleitet ganzheitlicher Ansatz zu kennzeichnen. Es gibt verschiedene Auffassungen des Zusammenhangs von Umweltbildung (UB) und BNE (vgl. IUCN 2000, S. 12): UB als Teil von BNE, BNE als Teil von UB, UB und BNE überlappen in einigen Bereichen, BNE als ein Abschnitt in der Entwicklung der UB. Deutlich wird zudem, dass BNE im Vergleich zur Umweltbildung u.a.:

- stärker zukunftsorientiert,
- kritisch gegenüber Markt- und Konsum ausgerichteten Lebensstilen,
- stärker auf Gemeinschaft und Solidarität bezogen,
- weniger ergebnisorientiert, was z.B. die Veränderung von Verhaltensweisen angeht, dafür mehr prozessorientiert im Sinne des lebenslangen, sozialen Lernens und der Partizipation,
- konzentriert auf die Verknüpfung von wirtschaftlicher, ökologischer und sozialer Gerechtigkeit auf lokaler, regionaler und globaler Ebene ist (vgl. Hesselink et al. 2000, S. 15 zit. n. Schockemöhle 2009, S. 28).

BNE geht weltweit mit einer Vielfalt an Zielformulierungen einher. Eine Stellungnahme der OECD-Bildungsminister verdeutlicht die Orientierung am Kompetenzbegriff: »Nachhaltige Entwicklung und sozialer Zusammenhalt hängen entscheidend von den Kompetenzen der gesamten Bevölkerung ab – wobei der Begriff »Kompetenzen« Wissen, Fertigkeiten,

Einstellungen und Wertvorstellungen umfasst« (www.oecd.org »Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen«). In Deutschland arbeitete Gerhard de Haan (u.a. 2007) einen umfassenden Ansatz zur Bündelung der Kompetenzen in Form der Gestaltungskompetenz aus. »Mit Gestaltungskompetenz wird die Fähigkeit bezeichnet, Wissen über nachhaltige Entwicklung anwenden und Probleme nicht nachhaltiger Entwicklung erkennen zu können. Das heißt, aus Gegenwartsanalyse und Zukunftsstudien Schlussfolgerungen über ökologische, ökonomische, soziale, zusätzlich auch politisch-demokratische und kulturelle Entwicklungen in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit ziehen und darauf basierende Entscheidungen treffen, verstehen und individuell, gemeinschaftlich und politisch umsetzen zu können [...]« (de Haan 2007, S. 12). Die Gestaltungskompetenz gliedert sich in 12 Teilkompetenzen (ebd.):

1. Empathie für andere zeigen können
2. Gemeinsam mit anderen planen und handeln können
3. Interdisziplinär Erkenntnisse gewinnen und handeln können
4. An kollektiven Entscheidungsprozessen teilhaben können
5. Die eigenen Leitbilder und die anderer reflektieren können
6. Sich und andere motivieren können, aktiv zu werden
7. Risiken, Gefahren und Unsicherheiten erkennen und abwägen können
8. Selbstständig planen und handeln können
9. Vorausschauend Entwicklungen analysieren und beurteilen können
10. Vorstellungen von Gerechtigkeit als Entscheidungs- und Handlungsgrundlage nutzen können
11. Weltoffen und neue Perspektiven integrierend Wissen aufbauen
12. Zielkonflikte bei der Reflexion über Handlungsstrategien berücksichtigen können

Im Kapitel 36 der Agenda 21 wird neben vielen Querverweisen in anderen Kapiteln explizit ein eigenes Aktionsprogramm für den Bereich Bildung formuliert. Entsprechend des BNE-Orientierungsrahmens der Bund-Länder-Kommission (BLK) (1998) werden Gestaltungsgrundsätze einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung formuliert (vgl. ebd., S. 26ff.). Für den Bereich der Kindertagesstätten wurden in der Umsetzung auf deutscher Ebene folgende Themen in den Vordergrund gestellt, die nachfolgend in einer Übersicht zusammen gestellt sind.

Tab. 01: Umsetzungsschwerpunkte BNE im Kindergarten (vgl. BLK 1998, S. 42ff.)

Umweltbewusste Haushaltsführung	Der Haushalt »Kindergarten« wird möglichst ressourcenschonend geführt; die Kinder werden dort einbezogen, wo sie selbst Verantwortung tragen. Verhalten und Einstellungen der Kinder wird durch eigene Erfahrungen im Spiel bestimmt. Beispiel: Kinder gehen bewusst mit Papier am Maltisch um, nachdem sie erfahren haben, dass es mühsam ist, selbst »Papier« zu schöpfen. [...]
Spielverhalten/ Spielmaterial	Spielmaterial wird im Hinblick auf Umweltverträglichkeit ausgewählt und in der Angebotsmenge bewusst beschränkt. Erste projektartige Versuche in diese Richtung (Spielzeugfreier Kindergarten) führen zu dauernden Veränderungen. Es werden zudem möglichst wenige »fertige« Spielzeuge und -materialien angeboten, sondern stärker bedeutungs- und verwendungsoffene Materialien mit Aufforderungscharakter. [...]
Konsumverhalten	Da Kindergartenkinder eine bevorzugte Zielgruppe von Werbung und Produkt-Kombinationsstrategien (»Hol` Dir das T-Shirt und die Marmelade zum Film«), versuchen Erzieherinnen und Erzieher, Gegengewichte zu setzen. Gestaltung von Festen und Feiern werden kritisch reflektiert und verändert.
Ernährung	Erzieherinnen und Erzieher sind bemüht, den Anbau von Lebensmitteln und die Zubereitung von Mahlzeiten für die Kinder erfahrbar zu machen – auch wenn finanzielle Engpässe dies erschweren (Tiefkühlkost hat z.B. Kostenvorteile).
Bekanntmachen mit der Natur und mit Lebensvorgängen	Erzieherinnen und Erzieher gehen davon aus, dass manche Kinder die Natur nur durch Scheiben hindurch wahrnehmen (Fenster, Windschutzscheiben PKW, TV-Bildschirm). Das Außengelände des Kindergartens ist in manchen Wohngebieten der einzige Ort, an dem sich Kinder im Kindergartenalter erstens gefahrenlos außerhalb geschlossener Räume aufhalten können und der zweitens interessant und spielanregend gestaltet ist. Deshalb werden die Außenspielgelände intensiver und bewusster genutzt als früher. [...] In »Naturspielecken« wird versucht, die Lebenswelt und die Bedürfnisse von Tieren für die Kinder im Rollenspiel erlebbar zu machen.

Die hier unterstellten Zusammenhänge wirken vor dem Hintergrund des Wesens und der Interessen junger Kinder befremdlich. Auch wenn die Intention nachvollziehbar ist, erscheinen die konkreten Umsetzungsvorschläge fragwürdig. So käme die Idee einen bewussten Umgang mit Papier anhand von Selbstschöpfung zu erfahren wohl der Idee gleich, jede Kaffeebohne unter Bedingungen vieler Plantagenarbeiter selbst zu ernten, um einen Kaffee in der Pause genießen zu können. Es sollte auch weiterhin – bzw. »überhaupt«, wenn man sich die finanziellen Engpässe mancher Kindereinrichtungen vor Augen führt, die mit Zwangssparmaßnahmen in allen Bereichen einher gehen – ohne Frage

möglich sein, genügend Papier in unterschiedlichen Größen für Kinder und ihre gestalterischen Prozesse zur Verfügung zu stellen ohne sich in Kasteiung üben zu müssen. Es ist zumindest darauf zu achten, dass die Lebenswelt von Kindern nicht derart normativ befremdet wird, dass sie letztendlich im Widerspruch zu Leben und Alltag von Erwachsenen und bspw. den Hochglanzbroschüren frühkindlicher Bildungsprojekte steht. Die Lebenswelt der Kinder ist in die Welt der Erwachsenen inbegriffen, stellt keine Parallelwelt dar und ist ebenso durch aktuelle (auch konsumgesteuerte) Verhaltensweisen Erwachsener inspiriert. Echtes Vorbildverhalten geht vor.

Der letzte aufgelistete Umsetzungspunkt in Tabelle 01 »Bekanntmachen mit der Natur und mit Lebensvorgängen« gibt Hinweise auf Außengelände in Kindergärten. Vor dem Hintergrund, dass Natur für viele Kinder heute nicht mehr direkt erfahrbar ist, kommt Außenräumen von Kindertagesstätten zunehmend die Aufgabe zu, die Kinder mit »der Natur und Lebensvorgängen« bekannt zu machen. Was im Tagesablauf der Kinder nicht (mehr) von selbst vorkommt, arrangiert nun bewusst der Kindergarten. Die Formulierung weist dabei vor allem auf das Erfahren belebter Natur hin. Speziell eingerichtete Naturspielecken sollen die Lebenswelt und Bedürfnisse von Tieren im Rollenspiel nachvollziehbar machen. Es geht um einen bewusst initiierten Kontakt, der sich in das Spiel der Kinder eingliedert und zu Wissen über die Lebewesen führen soll. Vor diesem Hintergrund wird eine bewusste Gestaltung von Außenräumen und Naturecken in Kindergärten aufgeführt. Offen bleibt allerdings, was Natur hier konkret bedeutet, wie diese Spielräume und -ecken gestaltet werden und wie sich diese in das Gesamtkonzept der Einrichtungen eingliedern. Zudem wären empirische Belege interessant und erforderlich.

In Bezug auf die Kindergartenpädagogik wird die Weiterentwicklung von Kindertagesstätten unter den Stichworten Ganzheitlichkeit, situationsorientiertes Vorgehen, Handlungs- und Erfahrungsorientierung, spielerische und kreative Lernformen, eigen bestimmtes und zugleich kooperationsorientiertes Leben und Lernen, enge Zusammenarbeit mit den Eltern, lokale Perspektive sowie überschaubare Zeiträume und Verläufe in den Blick genommen (vgl. ebd., S. 43ff). Neben dem Orientierungsrahmen der BLK gibt zudem die Deutsche UNESCO-Kommission mit einem Diskussionsbeitrag »Zukunftsfähigkeit im Kindergarten vermitteln: Kinder stärken, nachhaltige Entwicklung befördern« (2010) Auskunft über Hintergründe und Absichten von BNE im Kindergartenbereich, der an dieser Stelle weiter betrachtet werden soll.

Bereits der Titel macht mit dem Ansatz des Vermittelns auf Widersprüche in Bezug auf das Wesen und die Merkmale frühkindlicher Bildungsprozesse aufmerksam. Es stellt sich die grundlegende Frage, wie sich der Ansatz der Bildung für nachhaltige Entwicklung mit den wissenschaftlichen Grundannahmen frühkindlicher Bildung verbinden lässt. Beide stützen

sich auf den Begriff der Bildung. Doch scheinen Begriffsverständnis, Ziele und Herangehensweisen verschieden. In welchen Kontexten geht es hier um Bildung? Frühkindliche Bildung rückt junge Kinder in den Mittelpunkt und formuliert auf der Grundlage der Kenntnisse und Besonderheiten kindlicher Weltaneignung pädagogische und didaktische Konsequenzen. Bildung für nachhaltige Entwicklung fokussiert auf der Grundlage globaler politischer, ökonomischer und ökologischer Zusammenhänge Maßnahmen und Ziele, die in ihren Konsequenzen auf institutioneller Umsetzungsebene des Kindergartens junge Kinder erreichen soll. Genau betrachtet werden hier Folgen und Ziele (sowie deren Umkehrung) der Lebensherausforderungen Erwachsener auf die Lebenswelt von Kindern im Einzelnen übertragen ohne deren Besonderheiten und Kultur zu berücksichtigen. Es ist kritisch zu betrachten, wie die Problemlagen Erwachsener zu normativen Zielen für junge Kinder transformiert werden und dass dem kein Bildungsverständnis zugrunde liegt, dass für junge Kinder adäquat ist.

Obwohl darauf hingewiesen wird, dass Kinder »nicht mit den von Erwachsenen verantworteten Problemen nicht-nachhaltiger Entwicklungen überfrachtet werden« dürfen, müssen die Kinder »die Möglichkeit bekommen, zu entdecken, welche großen Chancen für sie in einer sich immer dynamischer entwickelnden und auch in kultureller Hinsicht immer vielfältigeren Welt liegen und welche Möglichkeiten der Mitgestaltung sich ihnen bieten« (de Haan in Stoltenberg 2008, S. 5 & DUK 2010, S. 2). Es wird unterstellt, dass BNE der frühkindlichen Bildung vielfältige Ansätze und Möglichkeiten zur lebendigen Ausgestaltung ihres Bildungsauftrags bietet (vgl. DUK 2010, S. 2f.). Dabei wird frühkindliche Bildung offensichtlich ebenso als Bildungsprogramm und weniger als grundlegender Prozess kindlicher Weltaneignung im Sinne von Lern- und Bildungsprozesse verstanden. Einige Aspekte des Diskussionsbeitrags der Deutschen UNESCO-Kommission (2010) sollen hier exemplarisch herausgegriffen und hinterfragt werden, um die Kritik an einzelnen Beispielen zu verdeutlichen.

Unter dem Aspekt »die Welt entdecken und gestalten« (a) werden zukunftsrelevante Themen, wie biologische Vielfalt, Wasser, Energie, Konsum, Wohnen, Kleidung und Ernährung aufgeführt, mit denen sich Kinder bewusst auseinander setzen sollen. Fraglich bleibt an dieser Stelle auf welcher Grundlage und mit welchem didaktischen Verständnis dies geschehen soll. Die Auflistung der Begriffe lässt vermuten, dass es z.B. im Hinblick auf Wasser vor allem um Schonung von Ressourcen und weniger um intensive Erfahrungen mit dem Medium geht, was im Hinblick auf frühkindliche Bildungsprozesse bedeutsam ist. Fragen in und um Energie setzen Wissen und Zusammenhänge voraus, von denen Kinder im Alter bis sechs Jahren (und mutmaßlich eine breite Masse der Erwachsenen) weit entfernt sind. Wie lässt sich dies vereinbaren?

Mit dem Ansatz des »Wertebezugs« (c) wird formuliert, dass der Erwerb von Fakten über Mensch und Umwelt sich in Zusammenhang mit der Vermittlung fundamentaler Wertorientierungen vollzieht, die ein zukunftsorientiertes Zusammenleben in Respekt und Toleranz ermöglicht. Auch hier bleibt offen, in welcher Art und Weise dies vollzogen werden soll. Zudem werden normativ vermittelte Werte hier nicht begründet, sondern gesetzt. Diese Haltung widerspricht der Vorbildwirkung (Mimesis) und den didaktischen Ansprüchen frühkindlicher Bildungskonzepte.

Außerdem wird »Sprachkompetenz und Kommunikation« (d) aufgeführt. »Bildung für nachhaltige Entwicklung vermittelt die Fähigkeit zur Partizipation und stärkt damit kommunikative Kompetenz. Sie unterstützt auf diesem Wege das Anliegen der frühkindlichen Sprachförderung und bettet es in die Lebenswelt der Kinder ein«. Hier scheinen grundlegende Zusammenhänge unklar und verdreht zu sein. Wie soll die Fähigkeit zur Partizipation »vermittelt« werden? Fähigkeiten können nach Auffassung der Autorin grundsätzlich nicht »vermittelt« werden. Das Erlangen von Fähigkeiten setzt selbst-gesteuerte aktive Prozesse des Subjektes voraus. Die Wirkrichtung und damit Möglichkeiten der äußeren Einflussnahme zielen vielmehr auf die Gestaltung von Umwelten und Beziehungen ab. Zudem ist die Stärkung von kommunikativer Kompetenz als Folge von Partizipation zu hinterfragen. Was wird hier unter kommunikativer Kompetenz verstanden? Kindliche Sprachentwicklung ist nicht auf BNE angewiesen und Sprache entwickelt sich nicht in erster Linie durch Sprachförderung im Sinne therapeutischer Konzepte. Sprachförderung ist ursprünglich ein Terminus aus der sonderpädagogischen, sprachheilpädagogischen und logopädischen Theorie und Praxis, der heute grundsätzlich mit Sprachentwicklung und den Aufgaben von Kindergärten in Zusammenhang gebracht wird und damit erneut die Defizitperspektive auf Kinder begünstigt. Gerade vor diesem Hintergrund ist Vorsicht geboten, um nicht mit neuen innovativen Programmen letztendlich ausgediente pädagogische Konzepte wieder zu beleben.

Anhand »naturwissenschaftlicher Bildung« (e) wird die Vermittlung naturwissenschaftlicher Zusammenhänge im Sinne eines forschenden entdeckenden Lernens vor dem Hintergrund der Darstellung naturwissenschaftlicher Phänomene in ihrer existentiellen Bedeutung für das menschliche Leben verdeutlicht (vgl. DUK 2010, S. 2). Auch hier muss eingewendet werden, dass es darum im Kontext frühkindlicher Bildung nicht in erster Linie geht und auch nicht gehen kann. Auch wenn infolge von Pisa (2000, 2003 und folgende) pädagogische Ansätze und Bildungsprogramme mit diesem Ziel bestehen, sind diese eher Wunschdenken der Erwachsenen als dem Interesse und der Erfahrungswelt von Kindern zuzuschreiben. Zudem kann an dieser Stelle hinterfragt werden, inwieweit das PISA zugrunde liegende bildungsökonomisch intendierte Verständnis eigentlich dem Anliegen und Zielen von BNE

entspricht (vgl. hierzu bspw. zur Kritik des Kompetenzbegriffs Krautz 2009). In Bezug auf die vorangegangenen Erkenntnisse zum Naturverständnis ist außerdem auf die Notwendigkeit hinzuweisen, dass gerade im Kontext frühkindlicher Bildung ein grundlegendes und ganzheitliches Verständnis von Natur(wissen) an die Stelle des naturwissenschaftlichen Naturverständnisses treten sollte. Gründe dafür wurden bereits auf S. 18 dargestellt.

Zusammenfassung: Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen wird deutlich, dass BNE von einem anderen Grundverständnis von Bildung ausgeht und dies unreflektiert auf den Kontext früher Kindheit anwendet. BNE operiert dabei vordergründig mit ökonomischen Vokabeln und ist eher bildungsökonomisch als pädagogisch angelegt. Bildung für nachhaltige Entwicklung ist ein normatives Konzept. Die bislang fehlenden Verbindungslinien zwischen den Interessen und Zielen der Bildung für nachhaltige Entwicklung und frühkindlicher Bildung, die nicht nur im Sinne einer institutionellen programmatischen Pädagogik verstanden werden kann, sind als Forschungsdesiderat zu kennzeichnen. Bevor darüber nachgedacht werden kann, wie Bildung für nachhaltige Entwicklung in die frühe Kindheit hineinwirken kann und welche Rolle der Kindergarten als Institution dabei spielt, sollten Grundlagen von Entwicklung, Lernen und Bildung in früher Kindheit zur Kenntnis genommen und unter Fragestellung der Vereinbarkeit mit BNE untersucht werden (vgl. erste Aspekte dazu in Schäfer/ Panitz/ Kleinow »Aufklärungspädagogik ist der falsche Ansatz« 2012). Andernfalls drohen die Bemühungen ins Leere zu laufen bzw. kontraproduktiv zu wirken. Stoltenberg (2008, S. 12) bekräftigt die Annahme, dass die »Diskurse um Bildung für nachhaltige Entwicklung und um frühkindliche Bildungskonzepte bisher weitgehend getrennt voneinander stattfinden«.

Die Umsetzung von BNE im Kindergarten erfolgt bislang

- ohne theoretische Grundlegung
- ohne ein hinreichend geklärtes Bildungsverständnis
- nicht am Kind orientiert, sondern an den Zielen und Wünschen Erwachsener.

Allgemein geht die Umsetzung des BNE-Programms vor allem mit praktischen Ansätzen einher, die wenig theoriegeleitet sind. Auf wissenschaftlicher Ebene ist ein Nachholbedarf zu konstatieren. Laut Erfahrungsberichten verschiedener Umweltpädagoginnen (vgl. Hadwich und Rothhaar) lässt sich im Hinblick auf die Umsetzung in den einzelnen Praxisbereichen die These stellen, dass mit Einführung und Umsetzung von BNE bisher bestehende Konzepte und Arbeitsgrundlagen bspw. der Umweltbildung auf ihre Affinität mit BNE überprüft und bereits Etabliertes weiter geführt wurde. So betrachtet liegt die Vermutung nahe, dass in Anbetracht politischer Umsetzungsinitiativen Kindergärten und ihre Träger das Programm an Stellen der Überschneidung mit den Inhalten ihres Bildungsauftrags verbinden. Begriffe wie Kommunikation, Sprachförderung, Partizipation etc. sind gegenwärtige Arbeitsschwerpunkte.

Sie scheinen mit BNE vereinbar und an bestehendes Selbstverständnis und Praxisalltag anschlussfähig.

Auch wenn die Umsetzung von BNE in Kindertageseinrichtungen noch in den Kinderschuhen steckt, Konzepte weiter durchdacht werden sowie Anpassung und Korrektur erfahren müssen, lassen sich Anliegen, Vision und Komplexität von BNE als zukunftsweisend herausstellen. Vor allem die allumfassende gesellschaftliche, kulturelle und generationale Perspektive auf Umweltfragen und Ökologie, die mit sozialen und ökonomischen Fragen und Herausforderungen im Zusammenhang betrachtet werden, versprechen Zuversicht. Allerdings sind neben wissenschaftlichen Grundlagen- und Wirkungsstudien auch Umsetzungsmöglichkeiten für die Praxis zu erarbeiten, die sich vornehmlich an jungen Kindern vor dem Hintergrund ihrer Lebensrealität und Welterfahrung und nicht in erster Linie an den Zielen einer normativen Pragmatik orientieren. Vor dem Hintergrund der Fragestellung der vorliegenden Arbeit ist auf dieser Grundlage eine weitere Frage von Interesse: Wie lässt sich BNE konkret mit naturnahen Außengeländegestaltungen in Verbindung bringen?

Stoltenberg (2008) untersuchte im Auftrag der DUK den Stellenwert von BNE in den letzten Jahren entwickelten Bildungsplänen im Elementarbereich der einzelnen Bundesländer. Ihre Ergebnisse geben Hinweise auf mögliche Verbindungslinien. Eigenes Handeln in lokalen und regionalen Kontexten wird als Teil globaler Wirkungszusammenhänge verstanden. Es werden Fragen an Naturphänomene, Problemfelder und Aufgaben gestellt, die das Verhältnis von Mensch und Natur betreffen. Es besteht die Aufforderung, Antworten mit Hilfe des jeweils kulturell vorhandenen Wissens zu suchen. »Fragen nachhaltiger Entwicklung sind Fragen des eigenen Lebens« (ebd., S. 32). Es wird fortgeführt, dass sich in Orientierung am Erhalt der Natur als Lebensgrundlage für »Mensch und Kreaturen« als ethisches Prinzip erweisen kann, indem die Wahrnehmung und das Verständnis dafür entwickelt, dass wir in allen unseren täglichen Verrichtungen und in der Nutzung aller Produkte auf natürliche Lebensgrundlagen angewiesen sind und zurückgreifen. Sie aber wahrnehmen zu können, setzt Aufgeschlossenheit und auch Wissen über Wirkungszusammenhänge voraus (vgl. ebd., S. 35). Dies bedeutet für junge Kinder, Naturphänomene in Beziehung zu sich selbst und anderen vor dem Hintergrund seiner individuellen Lebenswirklichkeit erfahrbar zu machen.

Natur erhält für den Menschen in vielfältigen Formen und Funktionen Bedeutung, die vor allem in ihrer Einheit relevant und zu erhalten sind. Natur ist der Zusammenhang aller Lebewesen und schließt dabei den Menschen mit ein. Neben dem Versuch, die Natur mit Hilfe der Naturwissenschaften zu verstehen, spielen Naturwahrnehmung, Naturerleben, aber auch Nutzbarmachung und Gebrauch eine wichtige Rolle. So muss Bildung für nachhaltige

Entwicklung auch daran arbeiten, dass der Zusammenhang von schützenswerter Natur und Nutzung nicht verdrängt wird. Es geht in erster Linie darum, dass alle Lebewesen in und mit der Natur leben können. In diesem Kontext haben auch Naturerfahrungsprojekte wie Wald- oder Strandtage sowie Projekte zur bewussten Umweltwahrnehmung (Wilken 2002) ihren Stellenwert, in denen Kinder die Chance erhalten, emotionale, körperliche und kognitive Anregungen zu einem Gesamteindruck von Natur zu integrieren und sich selbst als Teil von Natur zu erfahren (vgl. Stoltenberg 2008, S. 37f.). »Bedeutsam für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung ist, dass Natur in seinen vielfältigen Formen vorkommt, so dass Nutzen, Genießen und Schützen als unsere natürliche Lebensbedingung und – aus der Perspektive von Menschen – in seinem Verantwortungszusammenhang vorkommt« (ebd.). Auch hier zeigt sich ein naturwissenschaftliches Naturverständnis, welches die Perspektive auf Natur stark einengt und in den daraus abgeleiteten Forderungen normativ begründet wird.

Es bleibt an dieser Stelle zu verdeutlichen, dass dieser Arbeit ein **erkenntnistheoretisch orientiertes nicht normatives Naturverständnis** zugrunde liegt. Der Mensch ist von Natur umgeben und gleichwohl immer auch als ein Teil der Natur zu betrachten ist. »Wir können nicht objektivierend und isoliert definieren, was die Natur an sich ist. Wir können aber darüber nachdenken, was sie für uns ist, und was sie uns bedeutet« (Gebhard 2000, S. 46). Programme wie BNE sind in ihren Zielen und in ihrer Komplexität zukunftsweisend. Gleichmaßen sind das immanente Naturverständnis und die Umsetzungspraktiken zu hinterfragen und aus vielfältigen Perspektiven weiter zu entwickeln. Der Blick auf Natur ist stark kulturell geprägt. Naturerfahrungen sind also auch Kulturerfahrungen, die entsprechend des gesellschaftlichen, ökonomischen, wissenschaftlichen und politischen Verständnisses der Zeit durch pädagogische Maßnahmen initiiert und gestaltet werden. Die Frage nach Natur und den Naturbedürfnissen des Menschen ist nicht nur zur Verortung des Menschen in der Welt in philosophischer oder naturwissenschaftlicher Hinsicht interessant, sondern ebenso erkenntnistheoretisch neu zu denken. Das naturwissenschaftlich geprägte Denken unserer Zeit engt den Naturbegriff, unserer erkenntnistheoretischen Möglichkeiten und pädagogischen Handlungs- und Begründungszusammenhänge zu stark ein. Dem sind die Logik und das umfassendere Verständnis des Naturwissens entgegen zu setzen und Denkkonzepte entsprechend zu erweitern.

Auf konkreter Ebene werden diese Überlegungen für den Städtebau und zur Gestaltung von Außengeländen in Kindertageseinrichtungen relevant. Leiten sich diese aus naturwissenschaftlichen bzw. normativ verankerten Anschauungen ab, lässt sich bereits erahnen, in welcher Art und Weise und zu welchem Zweck Kinder mit »Natur« in Berührung kommen sollen. Es ist in den nachfolgenden Abschnitten zu studieren, inwieweit Gestaltungskonzepte

und Begründungen zu finden sind, die dem gegenüber ein ganzheitliches Naturverständnis im Sinne der Gesamtheit natürlicher Gegenstände zugrunde legen. Dementsprechend ist die Logik des Naturwissens mit der Konsequenz der Natur als Erfahrungsraum gegenüber der Logik der Naturwissenschaft auf die pädagogische Arbeit im Kindergarten anzuwenden. Auch wenn die wertvollen Überlegungen zum Naturbegriff und Naturverständnis damit keineswegs allumfassend sind, schließen sich auf dieser Grundlage Fragen zum Verhältnis von Kind und Natur an, die die bisherigen Überlegungen und Perspektiven erweitern und ergänzen.

Kind und Natur – Zur Bedeutung von Naturerfahrungsräumen

Für Rousseau (1762) ist die Natur der eigentliche Erzieher des Kindes. Erziehung habe den »Gang der Natur« zu verfolgen. Es geht ihm dabei um »natürliche Erziehung«, denn was aus der »Hand der Natur« kommt, ist gut. Der »Mensch ist glücklich, wenn er naturgemäß lebt« (Rousseau 1762, erstes Buch, S. 6ff.). Aus diesem Grund ist es auch notwendig, dass »Emil« die Natur studiert. Rousseau setzt sich mit dem Verständnis des Wesens des Kindes auseinander und eröffnet damit den Weg für eine Pädagogik vom Kinde aus. Auch wenn der Naturbegriff bei Rousseau hier nicht im Zentrum stehen soll, stellt Rousseau wesentliche Bezüge zwischen Kind und Natur und damit zwischen Pädagogik und Natur im Hinblick auf Erziehung her.

Im Kontrast dazu wird das Thema Natur heute in Kindertageseinrichtungen (wieder) verstärkt diskutiert. Allerdings geht es dabei vor allem um naturwissenschaftliche Aspekte und Inhalte des Lernens. Diese Einengung des Begriffs auf naturwissenschaftliche Kontexte, die sich letztendlich am Fächerkanon der Schule orientiert, kann u.a. als Folge der Debatte und Maßnahmen der Pisa-Studie verstanden werden. Aufgrund zum Teil mangelhafter Leistungen 15-Jähriger wurde geschlussfolgert, dass bereits im Kindergarten naturwissenschaftliche Themen bewusst zu integrieren seien. Diesen Trend gab es bereits in den 1970er Jahren als Kritik am bestehenden Kindergarten geübt wurde. Es wurde mehr Einbindung in die Gesellschaft und stärkere Vorbereitung auf berufliche Qualifikationen z.B. durch naturwissenschaftliche frühe Förderung gefordert (vgl. Merkel 2005, S. 304).

Es ist lohnenswert, sich in diesem Kontext die einzelnen Bildungspläne der Bundesländer zu vergegenwärtigen, die in den letzten Jahren ausgearbeitet wurden. Diese sind mit der Idee verbunden, dass man nur zeitig genug damit anfangen muss, sich mit biologischen oder physikalischen Zusammenhängen auseinanderzusetzen, um einen entsprechenden Schulerfolg sicherstellen zu können. Eine scheinbar naheliegende, allerdings in Teilen fatale Argumentation, die die Besonderheiten frühkindlicher Lern- und Bildungsprozesse außer Acht lässt. Schäfer (2014) betrachtet zudem den Aspekt der Ökonomisierung von

Bildungsdebatten kritisch und leitet die Diskussion um die Naturwissenschaften mit Bezügen zu Newton und Darwin historisch her.

»[...] so überdeckt es doch völlig, dass sich Kinder nicht aus technologisch-wirtschaftlichen Interessen für das Thema Natur engagieren. Ihnen geht es mehr darum, die Welt der Natur zu verstehen und aus der Beschäftigung mit dieser Natur Anregungen und Modelle für ihr Konstruieren und Gestalten zu gewinnen. Beides zusammen dient mehr der Welterkenntnis als der Weltveränderung und am allerwenigsten der ökonomischen Verwertung« (vgl. ebd.).

Diese Zusammenhänge können ebenso auf Debatten und Fragen der praktischen Umsetzung von Naturschutz und Bildung für nachhaltige Entwicklung übertragen werden, die im vorangegangenen Abschnitt bereits deutlich wurden. Auch wenn Interessen und Bemühungen zum Schutz der Umwelt in ihren pädagogisch-normativen Ansätzen nachzuvollziehen sind, wird das Wesen des Kindes und damit auch die Rolle des Kindes in der Natur zumeist ausgeblendet. So vergessen einige naturpädagogische Konzepte und Programme, dass sie aus Erwachsenensicht gedacht sind und bestenfalls die Interessen Erwachsener auf Kinder projiziert werden. Inwieweit diese zu Erfolg oder auch Problemen bei der Umsetzung vor allem im Hinblick auf Nachhaltigkeit führen, ist im Einzelfall zu hinterfragen und zu untersuchen. Es sei in Vorschau auf Spiel im Kontext kindlicher Exploration- und Erfahrungsprozesse an dieser Stelle darauf verwiesen, dass Kindern zunächst einmal die Möglichkeit gegeben werden muss, Natur zu erfahren, um sich ein Bild von der Umwelt machen zu können. Kindern geht es in ihren Tätigkeiten vor allem darum, die Welt und damit auch Natur zu erfassen und zu verstehen. Es ist nicht immer sinnvoll, diesen Prozess der Welterfahrung gleichzeitig mit ethisch-moralischen Ansprüchen an spätere Generationen zu verknüpfen. Ohnehin steht in Frage, heute bereits zu wissen, womit sich spätere Generationen auseinander zu setzen haben. Daher erscheint es folgerichtig, Kindern in erster Linie ein Aufwachsen im »Sinne ihrer Natur« zu gewährleisten, um sich auf dieser Grundlage später selbstverantwortlich mit ethischen Fragen und normativen Konsequenzen ihrer Lebenswelt zu befassen. Aus dieser Perspektive sollten Ansprüche an naturnahe Gestaltungen mit Ansprüchen kindlicher Welterfahrung zusammen gedacht werden.

Das Verhältnis von Natur, Naturwissen und Naturwissenschaft kann hier nicht abschließend geklärt werden, allerdings können im Hinblick auf die Bedeutung kindlicher Naturerfahrungen weitere Überlegungen angestellt werden. Das pädagogische Interesse liegt also in einem Erlebbarmachen von Natur auf der Grundlage von Erfahrungen. An dieser Stelle werden Verbindungen zum Verständnis kindlichen Erfahrungslernens nach Schäfer (2011a) deutlich. Natur dient in diesem Kontext als sachlicher Rahmen, der Wissensaufbau, Erfahrung und Beziehung ermöglicht. Es ist in und mit der Natur möglich, Wissen über die Welt und ihre

Zusammenhänge zu erlangen. Kind und Natur stellen damit keine Gegenpole dar. Das Kind ist Teil von Natur in Beziehung zu sich selbst und seiner Umwelt vor dem Hintergrund bestehender Wechselwirkungen. Es erlangt Kenntnis über die Prozesse, in dem es Natur erfährt und auch (be-)nutzt. Die sich daraus ergebenden Konsequenzen können nicht ausschließlich anhand von Debatten über Gestaltungskriterien von Außengeländen diskutiert werden. Auch diese sind in den Gesamtzusammenhang einzubetten. Es geht vielmehr um einen grundsätzlichen Bezug zu Natur als Erfahrungsraum in all ihren Facetten. Ob diesbezüglich Hinweise in der Literatur zu erhalten sind, soll anhand von Studien zur Bedeutung von Naturerfahrungsräumen näher betrachtet werden.

Jörg Reiner Hoppe setzt sich mit der Bedeutung von Naturerfahrungen für die psychologische Entwicklung von Kindern auseinander. Naturerfahrungen in der Kindheit waren früher selbstverständlicher gegeben und müssen heute zum Teil bewusst initiiert werden. Interessant erscheint seine Feststellung, dass Kindheit heute vor allem Kindheit aus zweiter Hand ist. Dadurch bleiben vielen Kindern unmittelbare sinnliche Erfahrungen weitgehend verschlossen. »Die materielle Welt lässt sich auch schlecht in die Institutionen hineinholen, wie es auch immer wieder versucht wird, wenn z.B. im Kindergarten ein Matschtisch auftaucht. Stattdessen wird versucht, die weite Welt kleinzumachen: symbolisiert auf Fotos, Bildern, in Geschichten, Skizzen und auf Bildschirmen« (Hoppe 1998, S. 115f.). Um diese symbolisierte Welt verstehen und nachvollziehen zu können, muss die tatsächliche Welt zunächst mit den eigenen Sinnen begriffen werden. Andernfalls erhalten die Kinder eine unzulängliche und einseitige »Sinneskost«, wodurch Kindheit zunehmend »verkopft« wird. »Die Welt ist zu Hard- und Software verkommen« klagt Hopper an (vgl. ebd.). Auch Hopper schlägt damit die Verbindungen zu frühkindlichen Lern- und Bildungsprozessen. Schäfer (2011b) arbeitet die Bedeutung des Erfahrungslernens vor dem Hintergrund der Unterschiede zwischen Lernen aus erster und zweiter Hand genauer aus (vgl. S. 81f. & 149f.).

Hoppe führt weiter aus, dass Naturerfahrungsräume aufgrund ihrer vielfältigen Sinnesreize und Begegnungen mit den Elementen wie Wasser oder Feuer besonders als Spielräume geeignet sind und anhand dessen die Bedeutung von Natur unmittelbar erfahren werden kann. Naturräume kommen den Bedürfnissen von Kindern gerade dadurch sehr nah, dass sie Spannungsverhältnissen und Selbstwirksamkeit direkt erfahren können. Diese Erfahrungen haben Auswirkungen auf das Erleben von Freiheit, Grenzen und Verantwortung, Sicherheit und Risiko, Anpassung und Gestaltung, Akkomodation und Assimilation. Natur kann erfasst und nachvollzogen, aber auch verändert werden. Kinder gestalten und verändern die Welt am liebsten nach ihren Bedürfnissen. Vor allem ungestaltete Natur kommt diesem Anspruch sehr nah (vgl. ebd., S. 117f.). Hier ist in Bezug

auf die vorangegangenen Überlegungen zum Naturbegriff die Frage zu stellen, was unter »ungestalteter« Natur zu verstehen ist. Vermeintlich geht es dabei um die vom Menschen weitgehend ungestaltete bzw. in ihren Möglichkeiten der Nutzung nicht vordefinierte Natur. Hoppe sieht Kinder heute zum Benutzer degradiert. Mit Verweis darauf, dass es für Kinder sehr viel interessanter ist, selbst etwas zu bauen, anstatt Vorgefertigtes zu nutzen, kommen Prozesse der Selbsterfahrung und Herstellung bei heutigen Spielangeboten zu kurz. Hoppe spricht sich dafür aus, Spielräume zu schaffen, die als Erfahrungsräume für Kinder ohne die ständige Kontrolle durch Eltern oder Pädagogen auskommen (vgl. Hoppe 1998, S. 122). Es geht darum, dass Kinder selbst aktiv werden und sich ausprobieren.

Blinkert (1998) äußert sich zum Stellenwert naturnaher Spielräume und fordert eine am Kind orientierte Raumplanung. Er bemängelt, dass Kinderpolitik in erster Linie Einrichtungspolitik ist und an den Bedürfnissen junger Kinder häufig vorbei geht. Landschaftsplaner, Architekten und Fachleute, die in den jeweiligen Ämtern oder auch als freie Beauftragte in der Spielraumgestaltung tätig werden, sollten sich weit mehr für die räumlichen Bedürfnisse von Kindern interessieren und sich im Sinne der Kinderpolitik dafür einsetzen (vgl. Blinkert 1998, S. 110f.). Auf die Institution Kindergarten angewendet bedeutet dies, sich in Planungen nicht nur darauf zu beschränken, dass Tische, Stühle, Toiletten und Waschbecken »tiefer gelegt« und kleiner dimensioniert sind. Darunter ist vielmehr die ganzheitliche Gestaltung von Innen- und Außenräumen entsprechend kindlicher Spielbedürfnisse auf der Grundlage eines begründeten Lern- und Bildungsverständnisses zu verstehen (vgl. für Innenräume: von der Beek 2010).

Durch den Umgang mit Natur und seinen Elementen werden Kindern vielfältige Anregungen und grundlegende Erfahrungen ermöglicht. Draußen zu spielen ist mit einer Faszination verbunden, die in Anlehnung an Merkel (2005) wie folgt begründet werden kann. Natürliches Gelände hält eine Mischung von Bekanntem, Neuem und sich Verändernden bereit. Teile der Eindrücke und Zusammenhänge sind dem Kind bekannt, sie ermöglichen grundsätzliche Orientierung. Andere müssen erst erfahren und in Kontext zu bisherigem gesetzt werden. Natur verändert sich durch Wetter, Tages- und Jahreszeiten und wird anders wahrgenommen. Natürliche Umgebungen fordern die kindliche Bewegungslust heraus. Im Gegensatz zu Spielgeräten und Sporthallen sind natürliche Gelände uneben und unvorhersehbar in ihrer genauen Gestalt. Über eine Wiese zu rennen stellt sich anders dar, als auf ebenem Untergrund der Turnhalle oder einem fest installierten Bewegungsparcours in Kindergärten. Das Spielen mit den Elementen Wasser, Erde und Feuer reizt Kinder in besonderem Maße (vgl. Merkel 2005, S. 306f.). Am Beispiel des Wassers lässt sich die kindliche Faszination gut nachvollziehen. Die Anziehungskraft die von Pfützen, Bachläufen oder einer Wanne voll Wasser ausgeht, ist allgegenwärtig (vgl. ebd.).

Die Vielfalt der Natur regt vor dem Hintergrund vieler Bewegungsanlässe zudem zu mannigfaltigen Spielen an. Steine, Erde, Wasser, Bäume, Sträucher, Äste, Höhlen, Früchte, Tiere usw. benötigen keine weiteren didaktischen Konzepte oder Anregungen. Sie selbst regen Phantasie und Ideen an, sich umfassend damit in Spielkontexten auseinander zu setzen. Vor dem Hintergrund dieser vielfältigen Erfahrungen entstehen Erklärungsmuster und Fragen an die Welt, denen Kinder nachgehen wollen. Spuren, Fußabdrücke, Tiergeräusche, Wasserverläufe. Kindliche Fragen sind nicht per se Fragen an die Umwelt. Sie sind häufig in Spielkontexte eingebettet. So wollen junge Kinder beispielsweise ans andere Ende der Welt gelangen, indem sie einen Bachlauf folgen oder Dinosaurierknochen finden während sie durch das Gebüsch kriechen oder in der Erde graben. Wird dieses Erleben mit normativen Ansprüchen überfrachtet, wird den Kindern sowohl die Chance als auch die Freude am eigenständigen Explorieren und Entdecken genommen.

Auch Österreicher und Prokop (2006) sprechen von wertvollen Erfahrungen, die Kinder »draußen« machen, da sie unmittelbare, emotionale und kognitive Impulse setzen. »Das, was Kinder in diesem Zusammenhang erleben, darf von der Pädagogik nicht zu sehr vereinnahmt werden, darf nicht bloß unter Lernaspekten gesehen werden: Die Wirkung von Natur ereignet sich nebenbei, in unspektakulären Beobachtungen und vertraut gewordenen Wiederholungen« (ebd., S. 8). Außenräume und besonders naturnahe Außenräume werden als Gegensatz zu Stadtkindheit, Verinselung von Kindheit, Verkehrssituation, Verdrängen von Kindheit, Technik, Medien, Beschäftigung drinnen, zunehmende Entfremdung von Naturphänomenen als Gegenpol und notwendige Maßnahme gesehen, dass Kinder vielfältige sinnliche Erfahrungen bewusst in der Natur machen. »Naturerfahrungen stellen möglicherweise einen wichtigen Rahmen dar, innerhalb dessen sich Persönlichkeitsentwicklungen vollzieht. Sie können durchaus psychisch wirksam werden, dingliche und soziale Erfahrungen gehören jedoch wechselseitig zusammen«. Diesen Aspekt arbeitet Gebhard (2003) weiter aus.

Das Außengelände ist wesentlich, da es ein Erfahrungsraum draußen und nicht drinnen ist. Naturnah bezieht sich dabei vor allem auf erlebbare Naturphänomene. Naturerfahrungen werden als bedeutsam für Denk- und Lernprozesse und als bedeutsam für die Persönlichkeitsentwicklung herausgestellt. Die ökologische Psychologie hat die Beziehung zu sich selbst und zu anderen Menschen als Grundlage für die Persönlichkeitsentwicklung um die Wechselwirkungen mit der materiellen Umwelt erweitert. In Bezug auf das von Erikson entwickelte »Urvertrauen« (1968), das die Qualität der Erstbeziehung beschreibt, erweitert Gebhard (2003) die zugrundeliegende Beziehungskonstellation um die Bedeutung der Dinge für die Konstitution des Urvertrauens. Die Vertrautheit der Welt kann somit auch als eine gelungene Beziehung zur Welt der Dinge verstanden werden. Das Modell der

Persönlichkeitsentwicklung wird entsprechend um eine Dimension erweitert, so dass die Beziehungen zu sich selbst, zu anderen Menschen und zu Dingen gleichermaßen Berücksichtigung finden. Mit »Dingen« sind dabei nicht nur Objekte, sondern auch Interaktionspartner gemeint. Aus Dingen werden damit Elemente eines persönlich gedeuteten Lebens mit psychischen Valenzen. Die Summe dieser Valenzen führt zu einem individuellen Weltbild, das durch Erklärungen als auch emotionale Beziehungen gekennzeichnet ist. Durch die Beziehung zu den Dingen werden diese vertraut und gehen in das Weltbild ein. Die Qualität dessen macht das Lebensgefühl des Weltbezugs (Urvertrauen) aus (vgl. Gebhard 2003, S. 96f.).

»Wenn es richtig ist, dass die Erfahrung, die das kleine Kind mit den primären Objekten macht, wesentlich die spätere Persönlichkeit, die Identität, das Lebensgefühl, das Urvertrauen (oder wie immer man es nennen mag) bestimmt, dann wird eben dieses Lebensgefühl auch von der Art und Qualität der nichtmenschlichen Umwelt geprägt sein. Der Anfang ist unsere Heimat, sagt Winnicott (1990), und damit ist sehr treffend der hier gemeinte Zusammenhang verdichtet« (Gebhard 2003, S. 98f.).

Als Beziehungen zu primären Objekten lassen sich Menschen, Gegenstände, Pflanzen, Landschaften, Tiere, Steine, Häuser usw. nennen. Die Aneignung der (nichtmenschlichen) Umwelt ist zugleich ein Selbstaneignungsprozess. Phänomenologisch betrachtet geht es um Interpretationen von Beziehungserfahrungen des Subjektes mit Dingen und anderen Subjekten. Die Vertrautheit der Welt ist somit keine Eigenschaft der Welt, sondern als eine konstruktive Leistung des Subjekts anzusehen. Sie ist geprägt durch die gegenständliche Wirklichkeit, Kultur, Geist und subjektive Interpretation. Auf diesen Überlegungen aufbauend arbeitet Gebhard die psychologische Bedeutung kindlicher Naturbeziehung aus. Naturnahe Umgebungen erhalten eine Mittelstellung zwischen Neuem (Erkundungsdrang) und Vertrauten (gibt Sicherheit), zwischen zu wenigen oder bereits bekannten Reizen, zu vielen oder zu andersartigen. Die Umgebung lädt somit zum Explorieren und Erkunden ein. Nach Berlyne (1969) ist kindliches Spiel in der Natur als »unspezifische Exploration« zu verstehen (Berlyne 1969 zit. n. Gebhard 2003, S. 102). Durch den Neuwert der Umgebung werden explorative Tätigkeiten herausgefordert und dabei gleichermaßen Sicherheit und Vertrautheit gefördert.

In Anlehnung an Trommer/ Noak (1997) und Gebhard (2003) lassen sich Erfahrungs- und Erlebnismöglichkeiten darstellen, die Natur im Unterschied zur »zivilisierten Umwelt« im Besonderen bereit hält:

- Erfahrungen mit belebter als auch unbelebter Natur, Kontakt zu Lebendigen
- Gleichzeitige Vielfalt und Veränderung von Reizen im Verlauf des Jahres durch das Wetter und die verschiedenen Jahreszeiten: wechselnder Wind, verschiedene Temperaturen, Lichteffekte, Gerüche etc.
- Kontinuierlicher Wechsel der Reize über eine Abstufung von hell zu dunkel, warm zu kalt, trocken zu nass etc.
- Instabilität und relative Unvorhersehbarkeit natürlicher Umwelt verlangt Aufmerksamkeit und Anpassung (z.B. in der Bewegung)
- Vieldeutigkeit und Unschärfe natürlicher Umgebungen und ihrer Phänomene regt Phantasie an (verschiedene Formen, Farben etc)
- Herumstreunen in Wiesen und Wäldern befriedigen von Abenteuer und Wildnisbedürfnissen

Die natürliche Welt bietet vor allem einen Erfahrungsraum in einer bestimmten Qualität. Die Erfahrungen sind wichtig, um eine Basis für Intuitionen zu entwickeln. Solche grundlegenden Naturerfahrungen erlauben dem Kind, ähnliche Prozesse wahrzunehmen, zu erkennen und gleichsam in Prozessen zu denken. Mead (1966) verweist darauf, dass Natur Beziehung ermöglicht und macht damit auf den Zusammenhang von Natur und Sozialerfahrungen aufmerksam. Naturphänomene haben somit keine Bedeutung an sich, sondern erlangen ihre Geltung erst in Beziehung zu Bezugsperson. Damit erhalten Vorbildrollen im Umgang mit Natur eine besondere Bedeutung.

Es kann an dieser Stelle im Hinblick auf die Beziehung von Kind und Natur **zusammenfassend** festgestellt werden, dass es viele Hinweise und interessante Begründungsvorschläge gibt, allerdings bisher ungeklärt ist, welche Effekte Naturerfahrungen bei jungen Kindern haben bzw. was passiert, wenn diese ausbleiben. Diese Zusammenhänge wurden bisher nicht hinreichend untersucht, so dass im Grunde keine empirischen Belege und einschlägige Studien darüber vorliegen. Es kann als unbestritten gelten, »dass zumindest die frühkindliche Entwicklung durch die Qualität der menschlichen Zuwendung durch haltende Beziehungspersonen wesentlich geprägt wird. Viel unklarer ist dagegen, was der Mensch an nichtmenschlicher, also dinglicher und auch natürlicher Umwelt braucht« (Gebhard 2000, S. 46).

Abschließend soll der Blick auf die Perspektive und damit Präferenzen der Kinder gerichtet werden. Im Hinblick auf das Verhältnis von Kind und Natur ist bemerkenswert, dass Kinder nicht per se Naturplätze gegenüber von Menschen geschaffenen Orten bevorzugen. Holcomb (1977 zit. n. Gebhard 2003) macht anhand einer Befragung 4-jähriger Kinder deutlich, dass Kinder Naturszenen auf Bildern nicht gegenüber anderen Szenen bevorzugen. Der Wald ist genauso interessant für Kinder wie ein Straßenzug. Lieblingsplätze sind häufig von Menschen geschaffene Orte. »Selbst der Strand ist nur deshalb so beliebt, weil es dort Eiscreme gibt« (ebd., S.106). Kultivierte Plätze haben den Vorteil, dass sie sicher sind und

Kinder sich darin frei bewegen können. Zudem geben diese Ergebnisse Hinweise darauf, dass Kinder nicht aus Liebe zur Natur handeln, sondern in erster Linie ihrer selbst wegen (vgl. ebd.). Entsprechend diesen Beobachtungen bevorzugen Kinder ein Umfeld, das zum einen Bewegungsmöglichkeiten bereit hält und zum anderen vertraut ist, so dass sie sich sicher fühlen.

Natur ist für Kinder vor allem dadurch interessant, dass sie Möglichkeiten eröffnet, unbeaufsichtigt zu spielen. Es lassen sich Verbindungen zu Naturaspekten herstellen, die allerdings dadurch eine andere Begründung als die bisher beschriebenen liefern. Bäume, Hügel und hohes Gras bieten Kindern Rückzugsorte, die sich dafür eignen, Dinge zu tun, die unter Aufsicht von Erwachsenen häufig untersagt sind wie z.B. Wasser zum Matschen zu verwenden. Der Wert von Natur liegt in ihrer Freizügigkeit. Kinder können frei spielen, ihren Interessen nachgehen und Erfahrungen in Eigenregie machen. Damit stellen Naturräume einen Gegenpol zu Erziehungsvorstellungen Erwachsener und pädagogischen Handlungspraxen dar. Es lassen sich Verbindungslinien zu anderen von Kindern bevorzugten Spielorten wie Baustellen, Hinterhöfe und unbebaute Stadtflächen ziehen. Sie sind nicht naturnah, aber ebenso anregungsreich, wenig vordefiniert, veränderbar und zumeist frei vom normativ-pädagogischen Auge der Erwachsenen.

Im Sinne eines **Fazits zur Bedeutung von Naturerfahrungsräumen** ist zu vergegenwärtigen, dass wir in Deutschland in einer Umwelt leben, in der Natur im Aristotelischen Sinne, also als nicht vom Menschen gestaltete Natur, so gut wie nicht mehr existiert. Was wir heute als Natur wahrnehmen, sind zum größten Teil vom Menschen gestaltete Lebensräume, die der Erholung (Grünflächen oder Parks) oder der wirtschaftlichen Erzeugung (Acker oder Wald) dienen. Was Kinder als Natur erleben, sind in Wirklichkeit vom Menschen geschaffene Kulturräume. Vor diesem Hintergrund sind die eben dargestellten Begründungszusammenhänge kritisch zu hinterfragen. Was bleibt, ist, dass Natur in diesem Sinne nicht in einem vom Menschen und seinem kulturell geprägten Begriff von Natur gestalteten Außengelände dargestellt werden kann, sondern vielmehr Wert darauf zu legen ist, die soeben aufgeführten für Kinder offensichtlich relevanten Eigenschaften, welche Naturräume in Bezug auf Naturerfahrungen ermöglichen, herauszuarbeiten und widerzuspiegeln. Dazu zählen bspw. das Spiel mit Elementen, Rückzugsmöglichkeiten, unberechenbare Bodenbeschaffenheiten, Anreicherungsreichtum sowie Aspekte der Veränderung durch Wachstum und Jahreszeiten. Zudem können Aspekte der Naturästhetik, wie z.B. die besondere Haptik von Holz gegenüber Plastik ergänzt, allerdings z.B. im Hinblick auf Funktionalität nicht zwangsläufig ersetzt werden. Auch im Kontext von Naturerfahrungsräumen ist eine erkenntnistheoretische Betrachtung der Natur in den Vordergrund zu stellen, die sich im Konkreten und der damit verbundenen pädagogischen

Begründung ihrer (notwendigen) Bezüge zur Kultur bewusst macht und sich von dazu im Widerspruch stehenden normativen Stützen löst. Unterschiedliche Werkstoffe, Funktion und Technik lassen sich vor diesem Hintergrund nicht ausschließen, sondern geben vielmehr Hinweise auf Vielfalt und Möglichkeiten. Es bleibt spannend, inwieweit Spielraumgestaltungen und im Besonderen die Konzepte naturnaher Außengelände diesem Verständnis Rechnung tragen.

Aspekte der Spielraumgestaltung – konventionell vs. naturnah

Kindliches Spiel ist so alt wie die Menschheit. Es wird seit jeher Räume und Plätze gegeben haben, die Kinder zum spielen genutzt haben. Die ersten »Spielplätze« sind wahrscheinlich im 19. Jahrhundert entstanden. Heute werden Abenteuerspielplätze, Erlebnisspielräume, naturnahe Spielräume und Mehrgenerationenplätze unterschieden. Der erste institutionelle Spielplatz ist mit der Erfindung des Kindergartens 1846 durch Friedrich Fröbel in Form des Gartens zu verorten. Eine gewisse Naturnähe ist dem Außengelände, wenn auch in ganz bestimmter pädagogischer Absicht, damit bereits historisch gegeben.

Zunächst sollen einige Überlegungen zur Art und Weise der Handlungssteuerung durch die Beschaffenheit von Räumen und Materialien vorangestellt werden. Örtliche Gegebenheiten unterscheiden sich im Grad ihrer Offenheit oder Vorbestimmung in Bezug auf mögliche Handlungen. »Ein Raum ist in hohem Maße determinierend, wenn ganze Handlungssequenzen darin vorgeformt sind. Je mehr ein Raum günstige Voraussetzungen für eine bestimmte Handlung bereitstellt, je ausgeprägter er also für eine bestimmte Handlung spezialisiert ist, desto stärker schließt er dadurch andere Tätigkeiten aus« (Zeiber & Zeiber 1998, S. 23). Dieser Vorstellung entsprechend ermöglicht ein hoch spezialisierter Raum wenig besonders gut und schließt gleichzeitig damit vieles andere aus. Ist demgegenüber ein Raum in hohem Maße offen gestaltet, sind mannigfaltige Handlungen möglich. Zeiber und Zeiber (ebd.) verweisen zudem darauf, dass ein vollständig offener Raum die Schwelle für das Entstehen von Handlungen sehr hoch setzt, weil nichts angeregt wird. Sie weisen damit auf den Zusammenhang von Anregung und Vorbestimmung im Gegensatz zu kindlichen Ideen und Kreativität in Bezug auf ihre Handlungen.

Werden die Überlegungen von Zeiber und Zeiber (1998) auf mögliche Spielhandlungen in Kita-Außengeländen übertragen, ist davon auszugehen, dass sehr spezialisierte und in ihren Nutzungsmöglichkeiten stark vorbestimmte Außengelände kindliches Spiel stark vorgeben und wenig Raum für davon abweichende Spieltätigkeiten lassen. Gestaltungen, die weniger strukturiert und zielbezogen gestaltet sind, sind dahingegen weitaus offener und räumen dem kindlichen Tun in seiner Vielfalt und Spontanität mehr Raum ein. Allerdings erfordert dies auch Toleranz und Vertrauen gegenüber den Kindern, diese Freiheit für sich nutzen zu können. Offen gestaltete Spielräume dürfen nicht im Gegenzug mit mannigfaltigen Verboten

einhergehen. Sie bedeutet gleichermaßen Offenheit in der pädagogischen Begleitung. Spielmöglichkeiten können hier nicht vorgegeben sein, sondern gehen mit einem breiten Spektrum kindlicher Ideen einher, die sich aus der Vielfalt der Möglichkeiten ergeben. Diese in ihrer Bedeutung zu erkennen und zu unterstützen stellt für Pädagoginnen und Pädagogen eine große Herausforderung dar. Allerdings müsste nach Zeiher und Zeiher (1998) trotz allem ein Mindestmaß an Gestaltung gegeben sein. Das ist insofern nachvollziehbar, als dass kindliches Spiel von Beziehungen zu anderen Kindern und Erwachsenen, Räumen und Materialien lebt. Diese Zusammenhänge gilt es im Zuge der Auswertungen genauer in Augenschein zu nehmen.

Werden vor diesem Hintergrund klassische Spielplätze betrachtet, halten diese in den meisten Fällen eine Schaukel zum Schaukeln, ein Klettergerüst zum Klettern, eine Wippe zum Wippen sowie kleine und größere Spielgeräte für kleine und größere Kinder bereit. Die Erwartungen der Planer und Erwachsenen, was damit zu tun ist, ist somit bereits vorgegeben. Kinder können diesen Angeboten natürlich widersprechen und sie bspw. auf andere Art und Weise nutzen. Allerdings folgen darauf zumeist Sanktionen. So ist es in vielen Fällen verboten, die Rutsche in entgegen gesetzter Richtung hoch zu laufen anstatt runter zu rutschen. Andere Kinder werden beim Rutschen behindert oder es droht Zusammenstoß. Diese Funktionsvorgaben sind ordnungs- und sicherheitsbegründet in Teilen nachvollziehbar, allerdings schränken sie die Spielmöglichkeiten ein und machen Nutzungsregularien notwendig.

Im Hinblick auf Aspekte der Sicherheit stellt die Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung (GUV) (2008) allgemeine Informationen zur Gestaltung von Außenspielflächen und Spielplatzgeräten bereit. In der Broschüre sind Ausführungen zu Gestaltungskriterien, allgemeine Regelungen zu Spielplatzgeräten, Bodenmaterial im Fallbereich von Spielplatzgeräten, spezifische Regelungen, Regelungen für Sandkästen und weitere Gestaltungselemente sowie Inspektion und Wartung der Spielgeräte mit entsprechenden DIN-Normen enthalten. Es geht dabei vor allem um die Aspekte der Sicherheit, Pflege und Praktikabilität, was besonders für Behörden von Interesse ist. Ein Bezug zum Kind wird abgesehen von Hinweisen auf Bewegung oder die Unterscheidung von Ruhe-, Lauf- und Spielzonen mit Rasenflächen, Sand und Ballspielbereichen und Flächen für Spielplatzgeräte nicht vorgenommen. Die präzisen Angaben und Vorschriften zu Höhen, Abständen, Kombinierbarkeit und Gestaltungsmöglichkeiten stellen einen Widerspruch zu dem Wesen und den Eigenschaften von Naturräumen dar. Für diese hat die Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung (2006) zudem die Broschüre »Naturnahe Spielräume« herausgegeben. Auch in diesem Band werden als erstes Überlegungen zur Sicherheit angestellt. Anschließend werden Angaben gemacht zu Geländemodellierung, Spiel mit Wasser, Feuer,

Pflanzen, Gestalten mit Stein- und Holzelementen, Brücken über Wege, Weiden aus Baumaterial, loses Material, Planung und Eigenbau, Betreuung und Pflege sowie Sicherheit durch Bewegung.

Anhand beider Broschüren der GUV wird deutlich, dass Natur mit den Sicherheitsansprüchen und DIN-Normen nicht vereinbar ist. Diese führen letztendlich zu einer gewissen Naturferne. Naturnahe Gestaltungen in öffentlichen Bereichen bedeuten immer sicherheitsbetonte Gestaltungen unter Verwendung natürlicher Elemente. Allerdings geht von Natur (selbst in kultivierter Form) letztendlich immer eine gewisse Gefahr aus. Diese lässt sich nicht ausschließen. Es ist ein Trugschluss, anzunehmen, dass Geländegestaltungen, ob naturnah oder konventionell, absolute Sicherheit bieten könnten. Gerade im Hinblick auf kindliche Entwicklung wird darauf verwiesen, dass Kinder Herausforderungen brauchen und erst ausreichende Selbsterfahrungen zu Wissen, Können und damit Sicherheit, die vom Kind ausgeht, führen (Zimmer 2007; Haug-Schnabel & Bensel 2003). Die Verschärfung von Sicherheitsmaßnahmen wirkt unter diesem Aspekt kontraproduktiv, da sie den Kindern notwendige anspruchsvolle Erfahrungsräume und damit Eigenverantwortung entzieht. Aspekte naturnaher Gestaltungen bewegen sich somit in der Zone des absoluten Sicherheitsbedürfnisses bei gleichzeitig unvorhersehbaren Risiken vor dem Hintergrund notwendiger Herausforderungen für die kindliche Entwicklung. Sicherheitsfragen und entsprechende Normen sind in ihren Zielen und Begründungen widersprüchlich, allerdings vor dem Hintergrund öffentlicher Kindertageseinrichtungen mit den bestehenden Rechtsfolgen relevant, so dass diese in Verbindung mit den Ergebnissen dieser Arbeit zu bedenken sind.

Herkömmliche Spielplätze wurden in der Vergangenheit stark kritisiert. Sie sind zum einen in Unterhalt und Pflege sehr kostenintensiv und sie verfehlen zum anderen den Zweck ihres Daseins. Vorgefertigte Spielgeräte aus dem Katalog wie Wipptiere, Spielhäuschen, Spielburgen und Spiellandschaften sind sehr teuer und schnell langweilig (vgl. Pappler und Witt 2001, S. 16). So regt die Ausstattung der Spielplätze vordergründig einfaches Bewegungs- und Funktionsspiel an. Häufig beläuft sich ihr Zweck darin, als Treffpunkt für Kinder, Eltern oder Jugendliche zu fungieren. Bereits ab einem Alter von 5 Jahren sind Spielplätze nicht mehr attraktiv, da sich ihre Möglichkeiten und Herausforderungen erschöpft haben (vgl. Blinkert 1998, S. 114). Es ist typisch für vorgefertigte Spielelemente und Spielgeräte, dass sie schnell »abgespielt« und ihre Möglichkeiten in absehbarer Zeit erreicht sind. Spielplatzgeräte sind dadurch nach kurzer Zeit uninteressant, was vor allem darin begründet liegt, dass die Möglichkeiten, selbst Veränderungen vorzunehmen, stark eingeschränkt sind und damit Kreativität und vielfältiges Schaffen stark kanalisiert werden. Dies bestätigen Pappler und Witt (2001) damit, dass jede Hausbaustelle um die Ecke

interessanter und vielfältiger ist als es Spielgeräte auf einem Spielplatz sein können. »Innerhalb der Spielraumplanung ergibt sich somit auch immer die Option, nichts zu tun, um Kinder zum Tun kommen zu lassen« (Lange & Stadelmann 2001, S. 9).

Pappler und Witt (2001) nehmen eine Bestandsaufnahme von Kindergärten und Spielplätzen vor und machen über diesen Aspekt hinaus auf fehlgeschlagene Gerätespielplatzkonzepte aufmerksam. Spielgeräteanbieter, die sich auf 85 in Deutschland belaufen, machen sich die bestehenden Unsicherheiten von Planern und Trägern zu Nutze. Gerade im Hinblick auf Sicherheitsanforderungen werden von Spielplatzbetreibern und Trägern von Kindertagesstätten Spielgeräte bevorzugt, die DIN-gerechte, vom TÜV geprüfte Geräte mit hundertprozentiger Sicherheit versprechen. Die Auswahl erfolgt ausschließlich anhand von sicherheitstechnischen Aspekten und nicht entsprechend kindbezogener Interessen und Bedürfnisse (vgl. Pappler & Witt 2001, S. 16ff.). Die Autoren fordern ein Umdenken bei den zuständigen Versicherungsträgern. Interessant ist, dass speziell Bewegungs-kindergärten und Bewegungsprojekte (auch in Verbindung mit Ernährungs- und Gesundheitsförderung) verschiedener Verbände, Kranken- und Unfallkassen in Zusammenarbeit mit den Ländern verbunden mit einem Qualitätssiegel ins Leben gerufen werden wie z.B. der Bewegungskindergarten in Rheinland-Pfalz (2008). Bewegung und Spiel sowie Forderungen, die Stühle abzuschaffen (Zimmer 2008) sind eine Reaktion auf zunehmend übergewichtige und motorisch verarmte Kinder. Dabei wird darauf verwiesen, anhand von Innen- als auch Außenräume für entsprechende Bewegungsmöglichkeiten zu sorgen, die flexibel und zeitlich ausreichend genutzt werden sollen.

Es wird neben Verweisen auf Bewegungsmangel von Kindern auf Vandalismus aufmerksam gemacht, der mit der fehlenden Bedürfnisorientierung kindlicher und jugendlicher Räume in Verbindung gebracht wird. Pappler und Witt (2001) weisen darauf hin, dass technische Spielgeräte als Ergänzung naturnaher Umgebungen als sinnvoll zu betrachten sind. Holmbreitrutschen, Schaukeln, archimedische Wasserschöpfspirale oder eine handbetriebene Schwengelpumpe faszinieren und sind kaum alternativ zu verwirklichen. Andere Bewegungs- und Erfahrungselemente können auch naturnah gestaltet und umgesetzt werden. Es wird ein technischer Aspekt des Erfahrens deutlich, der bisher in der Literatur so nicht betrachtet wurde, auf den allerdings im Fazit zur Bedeutung von Naturerfahrungsräumen dieser Arbeit bereits hingewiesen werden konnte. Zumeist geht es um das Erleben von Naturphänomenen. Die Erweiterung des Naturbegriffs um dazu gehörige technische Elemente und Zusammenhänge scheint gewinnbringend, solange Natur und Technik keine Gegenspieler sind, sondern sich ergänzen bzw. gegenseitig bereichern.

Werden Spielplätze und deren Gestaltungen über die deutschen Landesgrenzen hinaus betrachtet, lassen sich vor allem im amerikanischen Raum weitere Hinweise dazu finden.

Amerikanische Autoren gehen das Thema Spielraum sehr praxisnah und praktikabel an und stellen fest: »The best playgrounds are never finished« (Frost 1992, S. 102). Kinder finden darin ihre eigenen Strukturen und gestalten am besten ihre eigenen »building areas«. Frost beschäftigt sich eingehend mit Spiel, Spieltheorie, kindliche Entwicklung und Lernen, studiert die Geschichte der Spielplätze in Amerika und formuliert vor diesem Hintergrund Ansprüche an Spielräume.

Allgemein lässt sich nach Frost formulieren, was Spielräume ermöglichen sollten. Dabei haben sie sich in erster Linie an den Bedürfnissen kindlichen Spiels auszurichten, so dass sich Kinder vielfältig, spontan, frei betätigen und bewegen können. Sie sollten darüber hinaus lern- und entwicklungsförderlich sein. Spiel ist hier als Mittel zum Zweck zu verstehen, bei dem es um das Erlernen von Fähigkeiten geht. Frost verweist vor allem auf Spielformen, wie Rollen- und Symbolspiel, zudem Aspekte der Kommunikation, Kooperation, Geschlechtsrollen, Perspektivübernahme, Kreativität und soziale Problemlösefähigkeiten. Vor diesem Hintergrund benennt er Struktur, Farbgebung und Formen, die abwechslungsreich gestaltet sein und die Sinne stimulieren sollen. Es empfehlen sich lose Elemente, die in unzähligen Spielzusammenhängen eingesetzt werden können. Nicholson arbeitet bereits 1971 mit seinem Aufsatz »theory of loose parts« Vorteile und Möglichkeiten unbestimmter »loser« Materialien heraus (vgl. Nicholson 1971). Diese werden in Verbindung mit wesentlichen Ergebnissen dieser Arbeit an späterer Stelle aufgegriffen und weiter ausgeführt. Frost führt zudem Pflanzen, die mit den Jahreszeiten gedeihen und Tiere, die sich entwickeln, auf. Es geht alles in allem darum, dass Kinder ihre sozialen, physischen und kognitiven Bedürfnisse befriedigen können.

At least: »The playground should be fun, a place to escape from routine mental fatigue and boredom, a place to relax and enjoy« (Frost 1992, S. 106).

Den Raum betreffend stehen somit Vielfältigkeit und Kombinierbarkeit flexibler und transportierfähiger Materialien im Vordergrund. Frost weist darauf hin, dass neben unterschiedlichen Rädchen auch entsprechende Stellplätze und Unterstände zu bedenken sind. Auffällig im Vergleich zu deutschen Publikationen sind Materialien wie Verkehrsschilder, die mit einer bestimmten pädagogischen Absicht z.B. der Verkehrserziehung und Vorgaben bestimmter Rollenmuster und Verhaltensformen im Rollenspiel verbunden sind. Ebenso werden Gestaltungskriterien im Hinblick auf Entwicklung und Lernen begründet. Es sollte eine »construction area« mit Werkzeugen eingerichtet werden. Allgemein sind »natural features« besonders wichtig, da ihnen eine hohe Qualität zugesprochen wird. Damit sind natürliche Spielbereiche und Zonen mit Wiesen, Grünflächen für organisierte Spiele sowie Hügel und Bäume für motorische Herausforderung gemeint. Hinzu kommen Büsche und Bäume in einem Garten, die Schatten spenden als auch Haustiere zur Pflege. Diese Aspekte

bieten den bestmöglichen Rahmen für Lernprozesse, die in anderen Räumen so nicht möglich sind (vgl. ebd.). Diesen Überlegungen liegt ein ganz bestimmtes Naturbild und Erziehungsverständnis zugrunde, welches vor dem Hintergrund des amerikanischen Vorschulsystems zu betrachten ist. Es werden unter dieser Perspektive eine Vielfalt an Materialien und Gestaltungsideen für Spielplätze zusammengetragen (vgl. Frost 1992, S. 107), allerdings erinnern die Umsetzungen und Ergebnisse stark an konventionelle Spielplätze, was dem Ziel der Funktionseinübung in der Umsetzung sehr nahe kommt. Trotz der Betonung natürlicher und naturnaher Materialien und Räume sind diese in den abgebildeten Gestaltungen eher herkömmlich.

Special facilities and materials include:

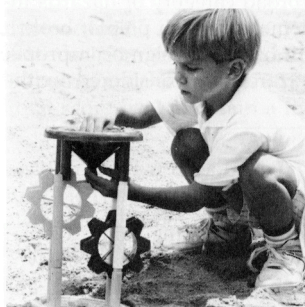


FIGURE 4.8 Sand play areas



FIGURE 4.9 Shaded outdoor spaces for organized activities

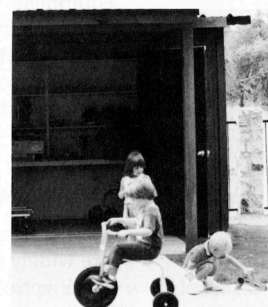


FIGURE 4.10 Storage for toys and other materials



FIGURE 4.11 Tracks for wheeled vehicles



FIGURE 4.12 Water fountains



FIGURE 4.13 Pipe-telephone booths

Abb. 01: Gestaltungsbeispiele (Frost 1992, S. 105)

Neben Hinweisen zur Gestaltung von Spielräumen und Spielplätzen anhand kindlicher Bedürfnisse findet sich zudem Literatur explizit zum Spiel in Außenräumen wie bspw. »The Great Outdoors. Restoring Children's Right to Play Outside« (Rivkin 1999), für den deutschen Raum vgl. »Kinder wollen draußen sein« (Österreicher & Prokopp 2006). Gerade amerikanische Autoren verdeutlichen, dass ihre Befürwortung kindlichen Spiels im Freien damit verbunden ist, dass sie selbst als Kinder am liebsten draußen spielten. Das deutet auf die Relevanz eigener Erfahrungen und Biographie im Hinblick auf bestehende Erziehungsvorstellungen hin.

Fazit: Im Hinblick auf die Unterscheidung verschiedener Spielplatzarten kann festgehalten werden, dass naturnahe Spielräume und Spielorte sich von konventionellen Spielplätzen unterscheiden. Es werden grundsätzliche Aspekte der Sicherheit vor dem Hintergrund der Deutschen Gesetzlichen Unfallversicherung deutlich, die auf der einen Seite bezüglich möglicher Rechtsfolgen notwendig sind, auf der anderen Seite vor dem Hintergrund pädagogischer und psychologischer Annahmen zu Konflikten führen. Die Gefahr des »Restrisikos« kann trotz aller Sicherheits- und Vorsorgeregelungen weder auf konventionellen noch auf naturnah gestalteten Anlagen gebannt werden. Allgemein ist davon auszugehen, dass deutlich differenzierte Gelände Spielmöglichkeiten stark vorgegeben und dadurch Tätigkeiten der Kinder auch einschränken. Gestaltungen, die weniger vorgegeben und zielbezogen gestaltet sind, messen dahingegen Vielfalt und Spontanität des Spiels eine größere Bedeutung bei.

Naturnahe Spielräume und Außengelände zeichnen sich zumeist durch das Prinzip der funktionalen Unbestimmtheit aus und weisen keine Schaukeln, Wippen, Kriech- und Wackeltieren auf. Blinkert (1998) führt als Beispiele Baulücken in Städten, Wälder, Wiesen, Bach- und Flussufer auf, in denen Kinder mit Ästen, Erde, Gras, Wasser, Steinen, Schlamm etc. spielen können. Dabei können sie aus Eigeninteresse mit allen Sinnen die Natur bzw. natürlichen Elemente und ihre Zusammenhänge im Jahreszeitenverlauf erleben und nachvollziehen (vgl. ebd., S. 113). Diesen Ausführungen zufolge handelt es sich dabei nicht um speziell gestaltete naturnahe Spielräume, sondern Orte, die ohne die besondere Gestaltung und Ausweisung für Kinder bestehen. Im Vergleich zu konventionellen Spielplätzen sind auf Naturspielplätzen komplexere Spielformen nachzuweisen. Alles in allem betrachtet erfahren konventionelle Spielplätze hinreichend Kritik, so dass im Folgenden der Blick auf bestehende Alternativen gerichtet wird. Damit soll explizit zu den Gestaltungskriterien naturnaher Spielräume übergeleitet werden.

Merkmale naturnaher Außengelände

Allgemeine Gestaltungskriterien naturnaher Außenanlagen in Kindertagesstätten unterscheiden räumliche Aspekte bspw. im Hinblick auf Rückzug und Ruhe, Kommunikation, Bewegung und Kreativität.

Schemel (et al. 2005) hat wesentliche Merkmale eines Naturerfahrungsraumes ausgearbeitet:

- **Naturbestimmtheit:** die Pflanzen- und Tierwelt kann sich auf mindestens der halben Fläche des Standorts in freier Sukzession entwickeln. Die übrigen Bereiche werden durch extensive Pflege offen gehalten. Eine anfängliche Initialgestaltung ist dann angebracht, wenn ein eintöniges Gelände in seiner Erlebniswirkung verbessert werden kann, um den Raum für

Kinder und Jugendliche interessant zu machen (bspw. durch bewegte Geländeformen oder durch einen renaturierten Bachlauf).

- **Freie Erlebbarkeit und Gestaltbarkeit:** möglichst geringe Regelungsdichte und Verzicht auf vorgefertigte, die Kreativität der Spielenden einengende Ausstattungselemente (Geräte, Infrastruktur). Die Heranwachsenden spielen mit natürlichen Elementen (Ästen, Boden, Steinen, Wasser etc.), die nach eigenem Vermögen und eigener Phantasie geformt und umgestaltet werden können.
- **Eigenständige Naturbegegnung:** der Kontakt der Heranwachsenden mit der Natur bedarf hier keiner Anleitung oder Belehrung durch Erwachsene. Es wird davon ausgegangen, dass die sich frei entwickelnde Natur genügend Gelegenheiten und Anreize bietet, damit sich Kinder und Jugendliche in ihr spielerisch betätigen und eigene Erfahrungen im Umgang mit den natürlichen Elementen sammeln. Im Unterschied zu Abenteuerspielplätzen ist hier auch aus Gründen der Gefahrenabwehr keine Aufsicht notwendig. Eine kurzfristige pädagogische Begleitung durch Erwachsene kann allerdings am Anfang sinnvoll sein, um den Raum bekannt zu machen oder Verhaltensbarrieren zu überwinden (Schemel et al. 2005, S. 6).

Die »Freilandpädagogik« (vgl. Österreicher & Prokop 2006) beschäftigt sich mit »offenen Geländen«. Sie stellen sieben Thesen voran und arbeiten anschließend Umsetzungsmöglichkeiten praktisch und anschaulich bebildert aus (vgl. Österreicher und Prokop 2006). Ansatz und Nutzen offener Gelände werden wie folgt verstanden:

- Sensibilisierung und Förderung aller Sinne, insbesondere das Erleben der eigenen Körperlichkeit
- Stabilisierung des Immunsystems und Förderung der psychisch und physisch gesunden Entwicklung
- Eröffnung neuer Lebens- und Erfahrungsräume, in denen Freiräume für ein Erfahrungslernen geschaffen und in dem Kreativität, Selbständigkeit sowie soziales Lernen ermöglicht werden
- Herausbildung von Werten und Normen, vor allem hinsichtlich eines dem jeweiligen Alter entsprechenden Verantwortungsbewusstseins für die Mitwelt
- Wecken von Interesse an der Umwelt, Erfahrbarmachen ökologischer Wechselwirkungen und natürlicher Gesetzmäßigkeiten

Merkel (2005) arbeitet für die naturgemäße Gestaltung von Außenbereichen fünf Gesichtspunkte aus:

- Vielgestaltige Anlage des Geländes mit Raum für unterschiedliche Landschaftselemente wie Hügel, Gräben, Stege, Böschungen, Büsche, Bäume zum klettern und verstecken
- Wasserstelle die durch das Auffangen von Regenwasser in Tümpel oder Graben geleitet wird
- Feuerstelle, die aufgrund des Verbotes offener Feuerstellen in vielen Einrichtungen auch als Lehmofen installiert werden kann
- Aussaat und Pflege von (Nutz-)Pflanzen im Innen- und Außenbereich
- Haltung kleiner Haustiere wie Kaninchen oder Zwergziegen

Zudem befassen sich Landschaftsarchitekten vor dem Hintergrund der konkreten Planung und Umsetzung mit Gestaltungsmerkmalen von Spielräumen und Spielplätzen. Gründer und Schäfer (2011) arbeiten zwölf zentrale Gestaltungselemente naturnaher Außengelände anhand von Beispielen aus. Da Norbert Schäfer als Gründer und Mitarbeiter des Ingenieurbüros »Stadt und Natur« im Rahmen der Umgestaltung des Außengelände der untersuchten Kindertagesstätte tätig war, wird darauf nachfolgend eingegangen.

Ein naturnaher kindgerechter Spielraum sollte (www.stadt-natur.de):

- Natur- und Umwelterleben ermöglichen
- Kreatives Spiel herausfordern
- Sinneserfahrungen bieten
- Körpererfahrungen fördern
- Erde, Wasser, Feuer, Luft spielerisch erleben
- Eine kindgerechte Atmosphäre schaffen
- Sozialverhalten und Kommunikation fördern
- Überschaubare Risiken und Gefahren zulassen
- Gemeinsam mit Betroffenen planen und ausführen
- Veränderungen und Entwicklungen unterstützen

Die Autoren verbinden planerische mit pädagogischen Grundlagen und arbeiten zwölf Beispiele für zentrale Gestaltungselemente des naturnahen Außengeländes aus. Diese sind in drei Aspekte untergliedert: Bewegung im Gelände, mit allen Sinnen Umwelt erleben und das symbolische Spiel in der Natur.

Bewegung im Gelände:

- 01 Bodenmodellierung als Bewegungsherausforderung
- 02 Gehölze zum Klettern, Schaukeln und Balancieren
- 03 Baumstamm und seine Möglichkeiten
- 04 Findlinge und Natursteine als Balancier und Kletterelemente
- 05 Fahrzeugparcours und Fußwege
- 06 Naturnahe Gestaltungen mit Spielgeräten

Mit allen Sinnen die Umwelt erleben:

- 07 Im Wasser- und Sandspielbereich
- 08 Kleintiere und Pflanzen – Teil der natürlichen Umwelt
- 09 Nutzpflanzen – Obst und Gemüse anbauen
- 10 Die Vielfalt der Naturmaterialien

Das symbolische Spiel in der Natur:

11 Das Gehölz als Spielraum

12 Gestaltung von Rückzugsräumen

Damit werden die Teilbereiche der kindlichen Wahrnehmung, Bewegung und die Form des Symbolspiels (Piaget) herausgegriffen, die anhand umfangreich bebildeter Planungs- und Umsetzungsbeispiele verdeutlicht werden. Darüber hinaus werden Hinweise und Materialien für naturnahe Gestaltungen als Beteiligungsprojekte gegeben. In Anbetracht leerer kommunaler Kassen und Dauersparzwängen, in denen sich Kindertagesstätten in vielen Regionen inzwischen befinden, ist dies als eine durchaus attraktive Hilfe- und Zusammenstellung anzusehen, die unabhängig von der empirischen Begründbarkeit der pädagogisch-planerischen Zusammenhänge es (Trägern von) Einrichtungen ermöglichen kann, Außengelände überhaupt, anders oder neu zu gestalten und räumlich zu verändern. Zudem ist bemerkenswert, dass sich Landschaftsplaner bzw. Landschaftsarchitekten mit pädagogischen Fragestellungen und Bezügen auseinander setzen. Es wäre wünschenswert, diesen Diskurs weiter zu führen und die Ergebnisse theoretisch und empirisch zu fundieren.

Der Umgestaltungsprozess der untersuchten Kindertagesstätte ist vor dem Hintergrund der dargestellten Gestaltungsmerkmale zu betrachten. Die konkreten räumlichen Gegebenheiten und Veränderungen des Außengeländes werden im Ergebnisteil dargestellt. Bereits an dieser Stelle kann bestätigt werden, dass die soeben beschriebenen Aspekte umgesetzt wurden. Es wird anschließend darum gehen, diese mit den Tätigkeiten der Kinder in Bezug zu setzen. Dazu kann an dieser Stelle auf die Ausführungen im Ergebnisteil hingewiesen werden. Mit Darstellung der Merkmale naturnaher Außengelände wird der naturtheoretische Teil, in dem Naturbegriff und Naturverständnis ebenso wie die Bedeutung von Naturerfahrungsräumen für Kinder näher betrachtet wurden, abgeschlossen. Es liegen damit hinreichende Überlegungen und Begründungen zum Naturverständnis und zu naturnahen Gestaltungskonzepten für die Auswertung und Ergebnisdiskussion vor.

Im nachfolgenden zweiten theoretischen Teil steht wie bereits beschrieben das Spiel im Mittelpunkt der Betrachtungen. Nachdem im Hinblick auf die Fragestellung Aspekte des Spielraumes näher betrachtet wurden, geht es nachfolgend um den Gegenstand des Interesses: das kindliche Spiel. Dazu werden zunächst allgemeine Überlegungen zum Spiel vorangestellt, Fragen der Begriffsdefinition bearbeitet, wesentliche Theorien gesichtet sowie aktuelle Diskurse im Hinblick auf frühkindliches Spiel aufgenommen und weitergedacht.

Spiel

1981 schreibt Hans Scheuerl:

»Das Thema Spiel erfreut sich in der gegenwärtigen Erziehungsdiskussion großer Aktualität und Beliebtheit. Sowohl in der pädagogisch interessierten Öffentlichkeit, bei Eltern und Erziehungsverbänden, in der Presse als auch auf dem Spielzeug- und Spielmarkt; sowohl in der Erziehung der Kindergärten, in Vorschuleinrichtungen, Grundschulen und Sekundarstufen als auch in der beruflichen und politischen Erziehungsarbeit mit Jugendlichen- und Erwachsenengruppen ist eine vielfältige Auseinandersetzung mit Problemen praktischer Spielförderung in Gange: Freies Spielen als kreativitätsförderndes, Kombination und Phantasie anregendes, individuelles wie soziales Betätigungs- und Erfahrungsfeld; Lernspiele, Planspiele, Rollenspiele, Kindertheater, Spielplatz-Initiativen finden vielerorts in der pädagogischen Welt engagierte Sachwalter und Fürsprecher« (ebd., S. 42).

Obwohl inzwischen über 30 Jahre vergangen sind, bleibt zu fragen, was sich bis zum heutigen Zeitpunkt an Veränderungen und Entwicklungen daraus ergeben hat. Auf den ersten Blick scheint sich nicht viel an der »ständigen Beschäftigung« mit dem Thema verändert zu haben. Spiel ist nach wie vor oder auch wieder Thema in der pädagogischen Fachwelt, im privaten und öffentlichen Raum als auch in der Konsumbranche. Kinder sind sicherlich noch selbstverständlicher zu Kunden geworden und in den Fokus der Märkte gerückt. Zudem sind sie zu »Bildungskunden« geworden. Das pädagogische Konzept und das reichhaltige Bildungs- und »Förderprogramm« von Kindertagesstätten sind heute ganz bewusst auf Kinder zukunfts- und damit bildungsbewusster Eltern ausgerichtet.

Damit zurück zum Spiel. Vor allem Kontexte von »Presse«, »(Spiele)Markt« und »Spielförderung« scheinen heute eine weitreichende Bedeutung zu haben. Das mit dem Zitat Scheuerls aufgespannte Feld, das sich für kindliches Spiel interessiert, scheint nur noch mit dem Begriff der »Politik« und damit Verbunden Diskussionen bspw. um das Recht auf einen Kindergartenplatz, ergänzt werden zu müssen. Hinzu kommt eine Fülle an wissenschaftlicher Literatur, Rezensionen und Bearbeitungen von diversen Fragestellungen zum Thema Spiel. Ich möchte mich allmählich an das Thema herantasten und zunächst einer ganz allgemeinen Frage widmen: Was ist Spiel?

Spiel ist ein komplexes Phänomen. Im alltäglichen Gebrauch begegnet uns Spiel in verschiedensten Kontexten: Windspiel, Kartenspiel, Spielball, Glücksspiel, Liebesspiel, Spielautomat, Spielplan, Wortspiel, Spiel von Tieren, Spiel am Lenkkopflager, jemand oder etwas ist verspielt oder uns gelingt etwas spielend. Duden führt Spiel als »Spielen« und »Spiel« in unterschiedlichen Facetten aus. Vernooij (2005) hat die Bedeutung des Wortes Spiel im allgemeinen Sprachgebrauch in Anlehnung an Duden (1981) tabellarisch zusammengestellt:

Tab. 02: Bedeutungen des Wortes Spiel im allgemeinen Sprachgebrauch in Anlehnung an Duden. In: Vernooij (2005), S. 123.

Kategorie zur Bedeutung des Wortes Spiel	Umschreibungen/ Beispiele
1. Spiel als relativ zweckfreie Tätigkeit	<ul style="list-style-type: none"> • Tätigkeit, die ohne bewussten Zweck nur zum Vergnügen, zur Entspannung, aus Freude an ihr selbst und/ oder an ihrem Resultat ausgeübt wird. <p>Als spezifische Formen werden genannt:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Das Regelspiel, z.B. Brettspiele, die nach bestimmten Regeln von mehreren Personen gemeinsam durchgeführt werden; • Das sportliche Wettspiel, bei dem zwei oder mehr Parteien nach festgelegten Regeln um den Sieg spielen (kämpfen); • Das Glücksspiel, bei dem der Erfolg vorwiegend vom Zufall abhängt und bei dem ein materieller Einsatz, z.B. Geld, notwendig ist.
2. Spiel als <i>Gesamtinszenierung</i>	Bezeichnet die Art und Weise, wie ein Einzelner, eine Mannschaft spielt »...ein hervorragendes, schwaches, blamables Spiel«
3. Spiel als <i>Satz</i> zusammengehörender Gegenstände	z.B. ein Satz Karten, ein Satz weißer und schwarzer Schachfiguren etc.
4. Spiel als <i>künstlerische Darbietung</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Gestaltung einer Rolle durch einen Schauspieler; • Darbietung und Interpretation eines Musikstücks; • Künstlerische und dramaturgische Darbietung eines Theaterstücks
5. Spiel im <i>übertragenen Sinne</i> , als metaphorischer Begriff	<ul style="list-style-type: none"> • Gedankenspiele • Spiel der Wellen • Freies Spiel der Kräfte • Naturschauspiel • Spielräume haben
6. Spiel als i.d.R. nicht goutierter – <i>Umgang mit ernsten Dingen, Situationen</i>	<p>Ein Verhalten, bei dem etwas, was Ernst erfordert, leicht genommen oder wenig durchschaubar, negativ oder risikoreich inszeniert wird.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Spiel mit Gefühlen • Spiel mit dem Feuer • Ein falsches/ doppeltes Spiel treiben • Ein abgekartetes Spiel • etwas aufs Spiel setzen • leichtes Spiel haben

Diese Übersicht weist auf einen komplexen Begriff mit mannigfaltiger Bedeutung, der in verschiedenen Alltagszusammenhängen von Kindern und Erwachsenen vorkommt. Hinzugefügt werden kann dieser Übersicht das Spiel bei Tieren.

Historisch betrachtet kann Spiel zum einen als Tatbestand und damit erfahrbares Phänomen in Sinne des Kinderspiel oder der Unterhaltung von Erwachsenen und zum anderen als Gegenstand von Deutungen, Erklärungen und Theorien unterschieden werden und bis ins Mittelalter zurück verfolgt werden (vgl. dazu Retter 2003, S. 5ff.). Spiel ist alltäglich gelebte Praxis als auch Gegenstand wissenschaftlicher Arbeiten. »Offenbar handelt es sich beim Spiel um eine anthropologische Grundgegebenheit aller Lebensstufen, Zeitalter und Völker« (Scheuerl 1990, S. 9). Der Begriff des Spiels bedarf nachfolgend der weiteren Klärung.

Spiel scheint ein unerschöpfliches Thema zu sein. Die Wurzeln reichen weit in die Kulturgeschichte der Menschheit zurück. Die wissenschaftliche Betrachtung ist historisch als auch aktuell kaum zu überblicken. Die Monographien, Praxis-, Lehr- und Handbücher zum Thema sind sehr vielfältig. Sie weisen historische, philosophische, pädagogische, anthropologische, biologische, psychologisch und soziologische Zugänge und Betrachtungsweisen auf. Mit den nachfolgenden Ausführungen wird der Versuch unternommen, im Hinblick auf die Fragestellung relevante theoretische Bezüge hinreichend zusammen zu tragen und darzustellen ohne dabei wiederholen zu wollen, was viele andere Autoren bereits im Detail ausgearbeitet haben.

Was ist kindliches Spiel? – Spotlights des Alltags

Wenn ich junge Kinder frage, was sie machen, machen wollen oder gemacht haben, dann antworten sie häufig »spielen« bzw. »nur spielen«. Aber was bedeutet das? Frage ich weiter, benennen sie diverse Tätigkeiten wie matschen, Rädchen fahren oder Suppe kochen. Häufig benennen sie dabei Beschäftigungen, die sich stark durch Bewegung kennzeichnen oder sich den bekannten klassischen Spielformen, wie dem Konstruktions- oder Rollenspiel, zuordnen lassen. Darüber hinaus äußern sie bspw. »Ich spiele Eisenbahn«, »Ich spiele Lego«, »Ich spiele mit Puppen« oder »Wir spielen Mutter, Vater, Kind«. Es werden hier zum einen die Gegenstände und Spielsachen benannt, mit denen gespielt wird, und zum anderen Rollen, die im Spiel übernommen und ausgefüllt werden. »Ich spiele...« drückt zudem aus, dass diese Tätigkeiten nicht Wirklichkeit sind, sondern Eigenschaften des Als-ob-Spiels aufweisen. »Ich spiele Eisenbahn« könnte bedeuten, dass mit einer Spielzeugeisenbahn gespielt wird oder dass mit irgendeinem Gegenstand, z.B. einen Holzbaustein, »Eisenbahn« gespielt wird, d.h. dieser als Eisenbahn verwendet wird. Es könnte aber auch bedeuten, dass eine bestimmte Rolle aus dem Kontext rund um die Eisenbahn übernommen wird, wie bspw. Zugbegleiter, Reisende o.ä. und dabei ein bestimmtes Setting am Bahnhof oder in der Bahn nachempfunden wird.

Für Kinder ist offensichtlich klar, was spielen bedeutet. Kindliches Spiel ist in seinem Wesen und So-sein aus Perspektive der Kinder selbstverständlich. Die Antworten der Kinder verdeutlichen den ernstzunehmenden Charakter und die eindeutige Benennung dessen, was sie tun. Die Wortwahl »nur« in der Bemerkung »Ich spiele nur...« lässt mehrere Vermutungen zu. Spielen ist als eine typische alltägliche Beschäftigung im Kindesalter selbstverständlich. Es ist vorstellbar, dass die Kinder aufgrund ihrer Beobachtungen älterer Kinder oder Erwachsener Unterschiede zu ihren Tätigkeiten feststellen und diese damit deutlich machen. Es ist außerdem naheliegend, dass Kinder Minderschätzung ihrer Tätigkeiten bzw. Abwertung gegenüber anderen Tätigkeiten, die nicht dem Spielen zugeordnet werden, erfahren haben.

Gerade im Hinblick auf das Verhältnis von Spielen und Lernen ist es alltagssprachlich üblich, Spiel als kindliche Tätigkeit vor dem Schuleintritt gegenüber dem Lernen als Tätigkeit in der Schule abzuwerten und als nacheinander folgend im Sinne einer (Weiter-)Entwicklung zu verstehen. Darüber hinaus machen Kinder mit der Einschränkung »nur« eventuell deutlich, dass sie nicht tatsächlich Eisenbahn fahren, sondern nur so tun als ob, wobei sie der tatsächlichen Tätigkeit erwartungsvoll entgegenschauen: »Wenn ich groß bin, möchte ich Lokführer werden«. Gelegentlich korrigieren mich die Kinder beim Spielen in meinem Spielverständnis und weisen mich nochmals auf den Rahmen hin: »Nicht in echt, nur im Spiel«. Dies scheint dann vorzukommen, wenn man selbst das Spiel offensichtlich zu ernst nimmt, d.h. dass die Regeln des Wirklichen das Spiel beeinträchtigen bzw. es in diesem Rahmen nicht entsprechend stattfinden kann. Vor allem Fragen meinerseits haben zu dieser Aussage geführt, welche den Kindern klar gemacht hat, dass ich das Spiel nicht in seinem gedachten Sinn und damit nicht korrekt begreife. Sonst würde ich wohl andere, passendere Fragen stellen oder könnte auch ohne Fragen zu stellen einfach mitspielen. Zudem macht es doch einen enormen Unterschied, ob ich die gekochte »Waldsuppe« nun tatsächlich probiere oder nur so tue als ob. Dass bei der Verkostung und des anschließenden Lobgesangs oder auch der Kritik allen klar ist, dass die Suppe nicht tatsächlich probiert wird, tut der Sache keinen Abbruch. Das Wissen um das »Als-ob« ist Teil des Spiels.

Den Erwachsenen ist der Zugang zum Verständnis des kindlichen Spiels erschwert. Sie spielen ander(e)s und können sich nur aus Sicht eines Erwachsenen Gedanken über kindliche Tätigkeiten machen. Erkundige ich mich bei Erwachsenen, was sie unter kindlichem Spiel verstehen, so assoziieren sie bspw. rennen, hüpfen, klettern, bauen, schreien und einen gewissen Lautstärkepegel. So hat Spiel z.B. etwas damit zu tun, was Kinder auf Spielplätzen tun. In diesem Kontext werden Tätigkeiten wie rutschen, klettern, schaukeln oder im Sandkasten spielen damit in Verbindung gebracht. Auch wenn klettern aktuell eine sehr beliebte Sportart und Freizeitbeschäftigung Erwachsener ist und professionell in den Bergen und in Kletterhallen betrieben wird, so klettern Kinder und Erwachsene letztendlich aus einer anderen Motivation heraus und mit einem anderen Ziel. Kinder klettern in jungen Jahren zumindest nicht zu Trainingszwecken. Bewegung ist für sie vielmehr ganzheitliche Lebensäußerung und Teil kindlicher Bildungsprozesse. Spiel ist dabei mit Bewegung verbunden. Kinder sind häufig in Bewegung, wenn sie im Spiel sind. Oder nennt man ihre Bewegungen Spiel? Oder ist sie der Teil des Spiels, der bei Erwachsenen nicht mehr mit Bewegung einhergeht bzw. Bewegung in einem anderen Kontext verstanden wird? So gibt es natürlich verschiedene Sportarten des Leistungs- als auch Freizeitsports, wie das Volleyballspiel, Squashspiel, Golfspiel, nur werden sie eher mit dem Begriff des Sports als des Spiels in Verbindung gebracht. Der Begriff des Spiels als auch das Verhältnis des Spiels zu anderen nicht spielerischen Aktivitäten muss also geklärt werden.

Frage ich angehende Lehrerinnen und Lehrer, so assoziieren sie mit Kinderspiel »lernen«, »Spaß«, »lachen«, »Konzentration«, »bewegen«, »nachmachen«, »rutschen«, »klettern«, »Familie spielen« und »Kuchen backen im Sandkasten«. Es ist nicht von der Hand zu weisen, dass sie im Rahmen ihres Studiums bereits mit Spiel und Spieltheorien in Kontakt gekommen sind und eine ganz bestimmte Perspektive auf das Spiel einnehmen, die Spiel im Kontext schulischer Lernprozesse betrachtet.

Begriffsannäherung anhand ausgewählter Definitionen

Um sich mit dem Spiel der Kinder auseinander setzen zu können, stellt sich grundlegend die Frage nach der Definition von Spiel. Doch lässt sich dieser Begriff so einfach und generell nicht fassen. Hinter dem Begriff des Spiels verbergen sich vielfältige Phänomene, Betrachtungs- und Verwendungsweisen. Um einen Einstieg in die Thematik und einige Denkanstöße zu erhalten, sollen zunächst ausgewählte Definitionen betrachtet werden. Spiel ist aus dem Alt- und Mittelhochdeutschen »spil« hervorgegangen und bedeutet ursprünglich vermutlich »Tanz« oder »Tanzbewegung«. Entsprechend des Herkunftswörterbuchs ist zudem die Bedeutung von »Kurzweil«, »unterhaltender Beschäftigung« und »fröhlicher Übung« nachweislich. Die Wortherkunft ist laut Duden ungeklärt (vgl. ebd.).

Eine altbekannte Definition stammt von dem niederländischen Kulturanthropologen Johan Huizinga (1872-1945), der mit dem »Homo Ludens« den Ursprung der Kultur im Spiel ausarbeitet und aus dieser Perspektive Spiel wie folgt näher bezeichnet:

»Spiel ist eine freiwillige Handlung oder Beschäftigung, die innerhalb gewisser festgesetzter Grenzen von Zeit und Raum nach freiwillig angenommenen, aber unbedingt bindenden Regeln verrichtet wird, ihr Ziel in sich selber hat und begleitet wird von einem Gefühl der Spannung und Freude und einem Bewußtsein des ›Andersseins‹ als das ›gewöhnliche Leben‹« (Huizinga 1939/ 1997, S. 37).

Demnach ist Spiel ein in sich abgeschlossener Prozess, dem man sich aus freien Stücken mit Spaß an der Sache widmet. Es wird nach verbindlichen Regeln vollzogen. Dabei lässt sich der Weg als Ziel kennzeichnen, wonach der Spielprozess selbst in seiner einzigartigen Gestalt und seinem spezifischen Verlauf maßgeblich ist und nicht an die Wirklichkeit gebunden ist.

Der Hallenser Philosoph Julius Schaller (1810-1868) beschäftigte sich bereits 1861 in seinem Werk »Das Spiel und die Spiele« explizit mit dem Kinderspiel und äußerte sich zum Begriff des Spiels ebenso wie zum Verhältnis von Spiel und Spielzeug:

»Das Spiel ist eben nichts anderes als die eigene, die produktive Thätigkeit des Kindes selbst. Im Spiel tritt es erst selbständig auf; es erfindet sich eine Thätigkeit. Wir können das Kind zum Spielen anregen, können sein Spiel bewachen, leiten, allein im Akt des Spielens selbst

emanzipiert es sich von uns, es spielt, was ihm beliebt. Das mit voller Lust spielende Kind kann Stunden lang sich allein beschäftigen und erst wenn es müde wird, verlangt es nach unserer Hilfe. Eben diese Bedeutung verbindet nun auch das Kind vorzugsweise mit dem Worte Spiel. Es ist ihm die Thätigkeit, in welcher es sich selbst überlassen ist. Das Spielzeug ist es dann auch, an welchem sich beim Kinde zuerst die Vorstellung des Eigenthums entwickelt. Das Spielzeug gehört ihm, keinem Andern. Ihm gegenüber hat es das Bewußtsein seines persönlichen Werthes, seiner Herrschaft über die Sache. Das Spielzeug gebraucht es nach Belieben; es gehört ihm an, weil es Moment seiner eigenen selbständigen Thätigkeit ist« (Schaller 1861, S. 135f.).

Schaller rückt die Tätigkeit des Kindes in den Mittelpunkt seiner Betrachtung und verweist dabei auf die Produktivität des Prozesses. Spiel ist das, was ein Kind selbsttätig und selbständig ohne das Zutun von Erwachsenen vollzieht. Er macht hier auf die Möglichkeiten, aber auch Grenzen des Einflusses Erwachsener auf die kindliche Aktivität aufmerksam. Dass sich das Kind eine Tätigkeit »erfindet«, kann aus heutiger Sicht verschieden gedeutet werden. Zum einen lässt es auf die damit verbundene Vielfalt und den Einfallsreichtum der kindlichen Tätigkeiten schließen. Zum anderen auf Eigenschaften des Spiels, welche von der Realität unabhängig sind und mit aktuellen Begriffen wie dem »Phantasiespiel« oder »Als-ob-Spiel« in Verbindung gebracht werden können. Das Spielzeug betreffend stellt Schaller heraus, dass es als Eigentum des Kindes anzusehen ist und der Entwicklung der Vorstellung des Eigenen dient. Es ist Teil des Spiels, wird nach Belieben des Kindes genutzt und dient der Unterstützung der Selbstwirksamkeit des Kindes. Es könnte dementsprechend auf Eigenschaften des Spielzeugs geschlossen werden, die weniger äußere Faktoren oder Ziele verfolgen, sondern in erster Linie die Selbsttätigkeit des Kindes in den Fokus rücken, um Spielprozesse in diesem Sinne zu unterstützen.

Bettet man das Zitat in den Kontext des Gesamtwerkes Schallers ein, muss darauf hingewiesen werden, dass zunächst aus der Perspektive der Familie, in der das Kind in jungen Jahren aufwächst, argumentiert wird und nicht aus dem Blickwinkel öffentlicher bzw. institutioneller Kleinkinderziehung. Dem Familiendasein schließt sich die Schule an, in der dem Spiel keine Bedeutung beigemessen wird.

Frederik Jacobus Johannes Buytendijk (1887-1974), niederländischer Biologe, Psychologe und Anthropologe, arbeitet in seinem Werk »Wesen und Sinn des Spiels« (1933) die Wesenszüge des Spiels von Tieren und Kindern im Vergleich heraus. Er kennzeichnet das Spiel grundsätzlich als einen Vorgang des Spielens »mit etwas« (ebd., S. 59 & 161). Es wird auch hier eine unmittelbare Verbindung zu einem Spielgegenstand hergestellt. Das »Etwas« kann darüber hinaus eine Vorstellung, ein Ton oder eine zwischenmenschliche Beziehung sein (vgl. Scheuerl 1990, S. 83). Spielen ist für Buytendijk an Bewegung gebunden, wobei

bloßer Bewegungsdrang noch keine Spiel darstellt. Die Bewegung erhält erst in Verbindung mit dem dynamischen Verlauf des Spiels und stetiger Wiederholung ihre besondere Struktur.

Zudem soll Roger Caillois (1913-1978), der französische Soziologe und Philosoph, an dieser Stelle Erwähnung finden, der unter der Überschrift »Die Spiele und die Menschen« (1960) Huizingas Gedanken der Verbindung von Spiel und Kultur aufgreift, weiterentwickelt und auf das Kinderspiel anwendet. Er verweist u.a. auf Risiken, Paradoxien und Übersteigerungen in der Kultur in Verbindung mit Deutungen des Spiels. »Der Geist des Spiels ist für die Kultur wesentlich, aber Spiele und Spielzeuge sind im Lauf der Geschichte zu Residuen (Überbleibseln) der Kultur geworden« (Caillois 1960 zit. n. Retter 2003, S. 24). Für Caillois lässt sich Spiel rein formal wie folgt definieren, womit jedoch keine Aussagen über die Inhalte des Spiels getroffen werden.

Spiel ist eine:

- freie Betätigung, bei der die Spieler freiwillig zusammen kommen;
- unproduktive Betätigung; die kein neues Element schafft;
- abgetrennte Betätigung, die ein räumlich und zeitlich begrenztes Ereignis darstellt;
- geregelte Betätigung, die einem festen Ablauf durch ein Regelwerk folgt;
- fiktive Betätigung, die sich in einem Leben in fiktiver Wirklichkeit während des Spiels äußert;
- ungewisse Betätigung mit offenem Ablauf bei ungewissem Ende (Caillois 1958/ 1982, S. 16)

Im Gegensatz zu Schaller betrachtet Caillois das Spiel als unproduktiv. Dieser Gedanke verwundert in Anbetracht kindlichen Spiels. Was ist mit produktiv gemeint und worauf bezieht sich die Eigenschaft? Der Begriff des Produktiven muss offensichtlich weitere Differenzierung erfahren. Zudem bemerkt Scheuerl (1997), dass sich geregelte Betätigungen und fiktive Betätigungen gegenseitig ausschließen, so dass es sich entweder um den einen oder den anderen Aspekt des Spiels handeln kann.

Zudem nimmt Caillois (1958) eine Einteilung der Spiele vor. So werden sämtliche Spiele stets von mindestens einem der vier Prinzipien - des Wettstreits (Agon), des Zufalls (Alea), der Maskierung (Mimikry) oder des Rausches (Ilinx) - geprägt. Als Beispiele für Agon sind Fußball oder Schach zu nennen, für Alea Roulette oder Lotterie. Das Spielen eines Seeräubers käme Mimicry gleich und durch Rotations- oder Fallbewegungen würde Ilinx ausgelöst. Der Zustand der Verwirrung, der im Zusammenhang mit dem Rausch beschrieben wird, lässt Verbindungen zum Flow-Erleben nach Csikszentmihalyi (1993) zu. Als »flow« wird ein »autotelische respektive intrinsisch lohnender Erlebniszustand, welcher infolgedessen seine eigene Motivation liefert« (ebd., S. 216), verstanden. Das Ausbalancieren inneren Könnens und äußerer Anforderungen - beides keine objektiven oder individuellen, sondern kulturabhängige Größen - führt dabei zu Zufriedenheit und dem Gefühl, die Umwelt unter Kontrolle zu haben. Csikszentmihalyi macht dies u.a. sehr ein-

drücklich an Beispielen des Schachspiels, des Kletterns oder des Komponierens deutlich. Inwieweit die Idee des Flow auf Erlebenszustände von jungen Kindern im Kontext ihren Spieltätigkeiten übertragen werden kann, ist fraglich und müsste zunächst eingehend untersucht werden. Auch wenn Caillois eine gute Übersicht und Einteilung der Spiele gelingt, lässt sich die Vielfalt und Komplexität des Kinderspiels auf diese Weise wohl noch nicht hinreichend beschreiben und abbilden.

Damit soll zu dem Erziehungswissenschaftler Hans Scheuerl (1919-2004) übergeleitet werden, der sich ausführlich der Begriffsbestimmung von »Spiel« und »spielen« angenommen hat und einen Definitionsversuch unternimmt. Für Details seiner Recherchen und Herleitungen sei an dieser Stelle u.a. auf seine Dissertation »Das Spiel« (1954/ 1990) und seinen Aufsatz zur Begriffsbestimmung in Röhrs (1981) verwiesen. Scheuerl kennzeichnet das Spiel als vielschichtig, komplex und mehrdimensional, weshalb er vorschlägt, vier verschiedene Spielbegriffe zu unterscheiden, um anschließend ihre Wechselwirkungen verdeutlichen zu können (vgl. Scheuerl 1981, S. 36):

Tab. 03: Vier Spielbegriffe nach Scheuerl (1981)

Spieltätigkeiten	Sind dadurch definiert, dass sie Spielabläufe erzeugen und in Gang halten.
Spielabläufe	Sind strukturierte Geschehnisabläufe bzw. Prozessgestaltungen.
Spiele als Regelgebilde	Sind Vergegenständlichungen von Spielabläufen. Sie dienen als Vorgabe, Programm, Drehbuch oder Regelwerk und sind somit Freiraum und Begrenzung zugleich.
Spielerisches Tätigsein	Die Tätigkeit nimmt unabhängig von ihrem »Außenzweck« spielerischen Charakter an.

Diese Unterscheidung der vier Spielbegriffe ermöglicht eine detaillierte Betrachtung des Phänomens »Spiel« und gibt gleichermaßen Hinweise auf die Problematik der ausstehenden Definition des Gesamtkomplexes. Alle vier Begriffe sind Variationen des Spielbegriffs, die helfen, das Phänomen näher zu beschreiben. Dabei fällt auf, dass Spiel zu dem wird, was auch als »Spielerisches« bezeichnet wird. Doch was ist demnach »Spielerisches«? Wird dadurch ein weiterer Teilbegriff geschaffen, der den Bogen zum Gesamtphänomen noch weiter werden lässt und wodurch in Verbindung mit den anderen Teildefinitionen das Gesamtphänomen noch mehr an Komplexität gewinnt? Spiel fächert sich in einen Gegenstand (das Spiel) und zugehörige Tätigkeiten (das Spielen des Spiels) auf, die sich wiederum durch Prozesse, Verfahrensweisen, Motivationen, Ausgestaltungen und Objektivationen (Vergegenständlichungen) kennzeichnen lassen. Befassen wir uns mit Spieltätigkeiten, so kann von »spielen« gesprochen werden. Die deutsche Sprache verfügt

neben dem Substantiv über das zugehörige Verb. Auch dem trägt Scheuerl Rechnung und definiert Spiel und spielen im Zusammenhang wie folgt:

»Spiel, spielen ist ein Bewegungsablauf, der durch die Momente der Freiheit, der Ambivalenz, der relativen Geschlossenheit und der besonderen und Realitätsbeziehung (»innere Unendlichkeit«, »Scheinhaftigkeit«, »Gegenwärtigkeit«) von anderen Bewegungsabläufen unterschieden werden kann. Spieltätigkeiten sind dann dadurch (und nur dadurch) definiert, daß sie solche Bewegungsabläufe erzeugen oder aufrechterhalten« (Scheuerl 1981, S. 48).

Er unterscheidet davon Spiele (games) als improvisierte und festgeschriebene Vereinbarungen und Regelungen bspw. unter Zuhilfenahme spezieller Spielmittel wie Spielgeräte, Spielmaterialien oder Spielzeuge. Spieler sind letztendlich diejenigen, die die Spieltätigkeit ausüben, wodurch ein Spielgeschehen (Bewegungsablauf) stattfinden kann. An diese Stelle muss hinterfragt werden, inwieweit es hilfreich ist, weitere Prozesse des Spiels (so betrachtet eines Spielvorgangs) begrifflich zu unterscheiden, um sie in Bezug zueinander setzen zu können, oder ob wir dadurch zunehmend irre gehen und die Begrenztheit der Definitionsfähigkeit eines (zu) komplexen Phänomens feststellen, die uns zwingt, es eben nicht vereinfacht, klar und unverwechselbar von anderem abzugrenzen. Vielleicht besteht gerade darin die Besonderheit und Einzigartigkeit des Begriffs, der mit einer realen Welt des Spiels verbunden ist, die nicht losgelöst von ihrer unendlichen Vielfalt und Reichweite beschrieben werden kann.

Es wird im Rahmen dieser Arbeit liegen, Spiel mit Spielmaterialien und Räumen in ihrer Bedeutung in Zusammenhang zu bringen. Interessant bei Scheuerl ist die Kennzeichnung des Spiels als einen Bewegungsablauf und damit ein Bewegungsphänomen. »Das Zentrale und Primäre, von dem sich alles weitere ableitet, sind also die spielerischen Bewegungsabläufe« (Scheuerl 1981. S. 48). Somit deutet sich bereits an, dass sich ein im Fluss befindender von anderen Begriffen abhängiger bzw. verschieden dazu in Beziehung stehender Begriff nur mühsam oder womöglich gar nicht definieren lässt.

Neben der Begriffsherkunft des Spiels in der Bedeutung der »Tanzbewegung« und Buytendijks Ausführungen zur Einheit von Empfindung und Bewegung im Spiel verweist damit auch Scheuerl auf Bezüge zum Begriff der Bewegung, der neben bewegten oder bewegendem Spielabläufen gerade im Hinblick auf das Spiel junger Kinder Anstoß gibt, im Sinne der körperlichen Bewegung der Spielenden weiterzudenken. Damit wird die Frage nach den Verbindungen von Spiel und Bewegung unter anderer Betrachtungsweise nahelegt, der an späterer Stelle weiter nachgegangen werden soll.

Zum Abschluss der einführenden Betrachtung der Definitionen soll ein Blick ins Onlinelexikon vorgenommen werden. Wikipedia, eine nicht zwangsläufig wissenschaftliche,

aber sehr populäre freie Online-Enzyklopädie, weist unter dem Begriff des Kinderspiels folgende Definition aus: »Als Kinderspiel bezeichnet man die Tätigkeit des Kindes, bei der es mit angeborener Neugier und Lust dem Spieltrieb folgend sich selbst kennenlernt, seine Umgebung erforscht und sein Rollenverständnis in der Gesellschaft entwickelt« (<http://de.wikipedia.org/wiki/Kinderspiel>). Es zeigt sich hier eine zeitgemäß übliche, psychologisch geprägte, die Funktion des Spiels in den Mittelpunkt rückende und damit die Entwicklung und Erziehung des Kindes fokussierende Betrachtungsweise. Es werden im folgenden Kapitel Theoriebezüge deutlich, die Verbindungen zu diesem Spielbegriff aufweisen, aber auch darüber hinaus denken.

Zusammenfassung: Mit den Betrachtungen der Definitionen des Spiels wird die Vielfalt an Definitionsversuchen und Wesenbeschreibungen deutlich. Gemeinsam ist ihnen die Herausstellung von »Tätigkeiten« und »Beschäftigungen«. Es lassen sich Unterschiede anhand der einzelnen herausgestellten Eigenschaften und Merkmale verzeichnen, die jeweils von den Betrachtungsweisen und wissenschaftlichen Standpunkten der Autoren abhängen. Es werden damit allesamt Teilaspekte eines Gesamtphänomens beschrieben. Interessant wird sein, sich auf dieser Grundlage weiter mit den Details der Theorien zum Spiel und Überlegungen weiterer Autoren auseinanderzusetzen.

Es könnten an dieser Stelle weitere Definitionen und Beschreibungen des Spiels aufgeführt werden, eine einheitliche oder allgemeingültige Beschreibung dessen, was zu früheren Zeiten oder heute Spiel näher bezeichnet und dieser Arbeit als verbindliche Grundlage dienen kann, scheint auf diesem Wege nicht gefunden werden zu können. Demnach ist die grundsätzliche Frage zu stellen, ob und inwieweit sich der Begriff des Spiels überhaupt definieren lässt und ob sich all die Teilaspekte des Spiels unter einem Begriff zusammenfassen lassen. Dazu sollen nachfolgend einige Überlegungen angestellt werden.

Keine Definition von Spiel

Spiel ist komplex und durch eine Fülle von Phänomenen gekennzeichnet. Die vorangegangene Auseinandersetzung mit einer Auswahl an Definitionen verdeutlicht die unterschiedlichen theoretischen Zugänge und lässt eine Vielfalt der Erscheinungsbilder des Spiels erahnen. Es werden Einzelphänomene beschrieben, aber auch Versuche unternommen, das Gesamtphänomen zu deuten. Daraus ergibt sich die Frage, ob es möglich ist, anhand definitorischer Vorüberlegungen eine allgemeingültige und allumfassende Bestimmung des Spielbegriffs vorzunehmen. Ist den verschiedenen Erscheinungsformen des Spiels allen etwas gemeinsam und kann von einem gemeinsamen »Grundgehalt« des Spiels ausgegangen werden, von dem ausgehend auch pädagogische Fragen, Möglichkeiten und Grenzen weiter ausgearbeitet werden können? Dies herauszufinden bedarf es einer phänomenologischen Klärung, die Scheuerl (1990)

vorgenommen hat. Er hat sich der metawissenschaftlichen und philosophischen Frage angenommen, »ob all den vielen Erscheinungen, die wir Spiel nennen, ein gemeinsamer Merkmalsbestand zukommt, ob also eine generelle ›Theorie des Spiels‹ überhaupt einen identischen Gegenstand haben könne« (ebd., S. 10).

Nach Scheuerl (ebd.) ist die Wesensfrage des Spiels phänomenologischer Natur und vor allem im Kontext psychologischer Studien immer an eine Vorfrage gebunden. Die bestehenden Widersprüche zwischen den Spieltheorien sind Folge der unterschiedlichen Beantwortung der Vorfrage. Aus diesem Grund kann nicht von einem vorgegebenen Spielbegriff ausgegangen werden. Die Klärung des Wesensproblems muss allen Theorien vorausgehen (vgl. Scheuerl 1990, S. 15). Dabei ist der Sprachgebrauch hilfreich, allein jedoch nicht hinreichend, da er aufgrund von Bedeutungsveränderungen in die Irre führen kann.

Ein kurzer Exkurs in die Philosophie führt zu Wittgenstein. Es soll nachfolgend der Versuch unternommen werden, Teile seiner philosophischen »Skizzen« in Bezug auf die Frage der Definition von Spiel zu deuten. Wittgenstein (2006) betrachte »die Vorgänge, die wir Spiele nennen« im Hinblick auf ihre Gemeinsamkeiten z.B. anhand von Brettspielen, Kampfspielen oder Ballspielen. »Wir würden nur einer Verführung der Sprache verfallen, wenn wir Merkmale annähmen, die allen Spielen gemeinsam seien; [...]. Wir sehen ein kompliziertes Netz von Ähnlichkeiten, die einander übergreifen und kreuzen. Ähnlichkeiten im Großen und Kleinen« (ebd., S. 277). Er kommt zu dem Schluss, dass es keine generellen Merkmale aller Spiele gibt, jedoch Ähnlichkeiten bzw. Verwandtschaften bestehen, die ihn zum Begriff der »Familienähnlichkeiten« führen, so wie sie bspw. anhand von Augenfarbe, Größe oder Charakter zwischen Familienmitgliedern zu beobachten sind. Spiele bilden eine Familie, die von Analogien zwischen den einzelnen Gruppen geprägt sind. Es gibt eine Vielfalt an Möglichkeiten, die im Zusammenhang zueinander stehen, nicht aber ein gemeinsames Merkmal aller Spiele.

» – Sind sie alle »*unterhaltend*«? Vergleiche Schach mit dem Mühlfahren. Oder gibt es überall ein Gewinnen und Verlieren, oder eine Konkurrenz der Spielenden? Denk an die Patience. In den Ballspielen gibt es Gewinnen und Verlieren; aber wenn ein Kind den Ball an die Wand wirft und wieder auffängt, so ist dieser Zug verschwunden. Schau, welche Rolle Geschick und Glück spielen. Und wie verschieden ist Geschick im Schachspiel und Geschick im Tennisspiel. Denk nun an die Reigenspiele: Hier ist das Element der Unterhaltung, aber wie viele der anderen Charakterzüge sind verschwunden! Und so können wir durch die vielen, vielen anderen Gruppen von Spielen gehen. Ähnlichkeiten auftauchen und verschwinden sehen (Wittgenstein 2006, S. 277).

Wittgenstein (2006) setzt sich intensiv mit Sprachspielen, »die wir Sprecher spielen«, auseinander, die Sprache und Tätigkeiten verbinden. »Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt« (ebd., S. 67)«. Die Struktur der Sprache stimmt mit der Struktur der Welt überein, so dass Sprache Welt abzubilden vermag. Er weist in den »Philosophischen Untersuchungen« darauf hin, dass unsere empirischen Begriffe vage sind. Aus diesem Grund sind logisch präzise Sätze notwendig, um zu eindeutigen und genauen Abbildungen zu gelangen (vgl. Reichel 2010, S. 79f.). Dies ist allerdings nicht als Mangel der Sprache anzusehen und es ist nicht die Aufgabe des Philosophen, eine Idealsprache zu entwerfen, die nur exakte Begriffe beinhaltet. Im Hinblick auf die Frage, wie Bedeutungen von sprachlichen Ausdrücken gelernt werden, bemerkt Wittgenstein, dass viele Begriffe anhand von Definitionen gelernt werden, der Gebrauch der Worte jedoch nicht ausschließlich an Regeln gebunden ist (vgl. Wittgenstein S. 241f.; vgl. hierzu auch Wjennerberg 2011, S. 39). Wittgenstein schlägt hier vor, dass sprachliche Ausdrücke ihre Bedeutung durch ihren Gebrauch erhalten.

Er macht deutlich, dass immer nur ein Ausschnitt der Sprache erfasst werden kann. Eine Übertragungen der gewonnen Erkenntnisse auf die Sprache an sich sind jedoch problematisch. Anhand des Brettspiels erläutert Wittgenstein den unzulässigen Fehlschluss vom Teil auf das Ganze, dem ein zu einfacher Begriff von Bedeutung zugrunde liegt, nämlich die Auffassung, dass sich Bedeutung bereits damit erkläre, dass ein Wort einen Gegenstand bedeute (vgl. Wittgenstein 2006, S. 237ff. & vgl. hierzu auch Kellerwessel 2009, S. 45f.). Die Anwendung des Wortes »Spiel« (das Spiel, was wir mit ihm spielen) ist letztendlich nicht geregelt:

»Gut; so ist also der Begriff der Zahl für Dich erklärt als die logische Summe jener einzelnen miteinander verwandten Begriffe: Kardinalzahl, Rationalzahl, reelle Zahl, etc., und gleicherweise der Begriff des Spiels als logische Summe entsprechender Teilbegriffe.« - Dies muß nicht sein. Denn ich *kann* so dem Begriff ›Zahl‹ feste Grenzen geben, d.h. das Wort ›Zahl‹ zur Bezeichnung eines fest begrenzten Begriffs gebrauchen, aber ich kann es auch so gebrauchen, daß der Umfang des Begriffs *nicht* durch eine Grenze abgeschlossen ist. Und so verwenden wir ja das Wort ›Spiel‹. Wie ist denn der Begriff des Spiels abgeschlossen? Was ist noch ein Spiel und was ist keins mehr? Kannst Du die Grenzen angeben? Nein. Du kannst welche *ziehen*: denn es sind noch keine gezogen. Aber das hat dich noch nie gestört, wenn du das Wort ›Spiel‹ angewendet hast« (Wittgenstein 2006, S. 278f.).

Damit ist es in Einzelfällen letztendlich nicht möglich zu entscheiden, ob es sich um ein Spiel handelt oder nicht. Hinzu kommt nach Deutungen Wjennerberg (2011), dass wir heute nicht in der Lage sind Merkmale von Tätigkeiten zu benennen, die zukünftig als »Spiele« bezeichnet werden. So betrachtet bleibt die Feststellung, dass es dann Spiel ist, wenn es die Handelnden innerhalb des Spiels zu dem machen. Hauser (2005) geht noch einen Schritt

weiter: »Es kann nur aus der Perspektive des Spielenden selbst entschieden werden, ob es sich bei einer Tätigkeit um ein Spiel handelt« (ebd.). Bleibt empirisch betrachtet nur die Frage, ob und wie dies von außen ersichtlich und nachvollziehbar ist. Damit soll der kleine philosophische Exkurs in die begriffliche Welt des Spiels beendet werden.

Es bleibt festzuhalten, dass mit den Betrachtungen Wittgensteins zum einen Hinweise gegeben werden, aus welchem Grund sich Spiel nicht umfassend begrifflich festlegen lässt. Zum anderen werden gleichermaßen die Grenzen philosophischer Betrachtungen im Hinblick auf das Wesen kindlichen Spiels deutlich. Wittgensteins Ausführungen anhand des Sprachspiels können letztendlich nicht mit dem Kinderspiel vereint werden. Es käme dem begrifflichen Vergleich von »Rollwiderstand« (physikalisch) und »Widerstandsfähigkeit« (psychologisch) gleich. Auch wenn die Begriffe gewisse Ähnlichkeiten aufweisen, Wittgenstein entsprechend der selben Familie angehören, ist ihre Wirklichkeit auf zwei vollkommen verschiedenen Ebenen anzusiedeln und durch andere Merkmale und Strukturen geprägt.

Auch Huizinga (1997) beschäftigt sich mit den unterschiedlichen Wertungen des Begriffs »Spiel« in Sprachgeschichte und Sprachen und macht darauf aufmerksam, dass der Begriff durch das Wort bestimmt aber auch gleichermaßen beschränkt wird. »Nicht eine forschende Wissenschaft, sondern die schöpferische Sprache hat Wort und Begriff zusammen geboren; die Sprache, d.h. die zahllosen Sprachen der Welt« (Huizinga 1997, S. 37). Weiter führt er aus, dass nicht erwartet werden kann, dass alle Sprachen einen identischen Begriff mit einem einzigen gleichermaßen benannt haben. Es kann also bereits rein sprachlich nicht davon ausgegangen werden, dass Spiel als komplexes Phänomen mit einem Wort fassbar und allgemeingültig definiert werden kann. Kellerwessel (2009) ergänzt, dass Spiel als ein kulturelles Phänomen nicht ohne Wissen um den relevanten Hintergrund verstanden werden kann (vgl. ebd.).

Scheuerls Antwort nach umfangreichen Studien philosophischer und psychologischer Spieltheorien lautet:

»Die Einheit des Gegenstandes einer generellen Theorie des Spiels könne eben nicht in einer einheitlichen Klasse von Verhaltenweisen oder einer besondern psychischen Erlebnisweise der beteiligten Spieler liegen, sondern sie sei zu suchen in der Identität der Strukturmerkmale des Spielgeschehens selbst als einer phänomenal identifizierbaren Bewegungsgestalt. Zu dieser könnten Spieler (psychologisch, soziologisch, historisch, medizinisch, biologisch usw. gesehen) ganz verschiedenartige Einstellungen und Haltungen einnehmen. Viele Kontroversen zwischen Einzeltheorien ließen sich von dieser Antwort her als Scheingegensätze zwischen Theoremen mit nicht übereinstimmenden Gegenständen aufklären« (Scheuerl 1990, S. 10).

Auch Einsiedler (1991) nimmt sich der Frage der Begriffsbestimmung des Kinderspiels an, fasst die bisherigen Definitionsversuche verschiedener Disziplinen und Autoren zusammen und stellt die Frage »Spielbegriff oder Spielbegriffe«? Er spricht sich für die Notwendigkeit der Begriffsbestimmungen des Spiels aus, um weitere pädagogisch-psychologische Beschreibungen und Erklärungen vornehmen zu können. Allerdings kann dies nicht anhand der klassischen Regeln des Definierens und der Beschreibung allgemeiner Einzelmerkmale geschehen. Einsiedler schlägt anstatt dessen vor, das Spiel anhand akzentuierender Angaben zu explizieren, darüber hinaus weniger eine universelle Funktion des Spiels, sondern unterschiedliche Funktionen des Spiels auszuarbeiten (vgl. ebd., S. 9). Im Sinne des Explizierens nach Kant (vgl. Kritik der reinen Vernunft 1781) nimmt Einsiedler eine Begriffsbestimmung unter Benennung von Hinweismerkmalen vor, die zur Identifizierung des Kinderspiels dienen können. Damit muss beim Fehlen eines Merkmals das Spiel in seiner Bezeichnung nicht ausgeschlossen werden. Einsiedler beläuft sich auf die Definition des Kinderspiels, da hierfür exakte Angaben möglich sind und empirische Forschungsergebnisse vorliegen. So expliziert er Kinderspiel als »eine Handlung oder eine Geschehniskette oder eine Empfindung , die

- intrinsisch motiviert ist / durch freie Wahl zustande kommt,
 - stärker auf den Spielprozess als auf ein Spielergebnis gerichtet ist (Mittel-vor-Zweck),
 - von positiven Emotionen begleitet ist
 - und im Sinne eines So-tun-als-ob von realen Lebensvollzügen abgesetzt ist«
- (Einsiedler 1991, S. 17).

Er umgeht damit die mit der Definition einhergehende Gefahr auf dem Weg zur begrifflichen Klarheit, Phänomene zu denaturieren (vgl. Scheuerl 1990, S. 13) und schafft einen Rahmen für die Komplexität des Begriffs ohne diesen gleichzeitig dadurch einzuschränken.

Im Hinblick auf eine diese Überlegungen **abschließende generelle Begriffsbestimmung** wird anhand der vorangegangenen aufgeführten Definitionen deutlich, dass bei der Betrachtung bestimmter Spielphänomene eine Auswahl und notwendige Blickverengung aufgrund eines bestimmten Erkenntnisinteresses vorgenommen wird. Werden aufgrund dessen Wesensmerkmale herausgearbeitet und zu einer Definition verdichtet, müssen diese nicht zwangsläufig für alle anderen Spielphänomene entsprechend gelten. Dies deutet auf die Begrenztheit induktiver Verfahrensweisen in diesem Kontext hin. Hinzu kommt, dass im Sinne eines hypothesenprüfenden Verfahrens den Überlegungen bereits ein Spielbegriff vorangestellt werden müsste, der in dem Fall allerdings unbekannt ist und erst am Ende als Teil der Arbeit formuliert werden kann.

Das Wesen des Spiels erinnert an das Wesen einer unendlichen Zahl. Es ist schlussendlich nicht möglich, sie bis auf die letzte Kommastelle exakt zu definieren. Es ist lediglich möglich, sie bestmöglich zu beschreiben. Es ist möglich, sich anzunähern, sie nach Belieben zu erweitern, aber es ist nicht möglich, sie im Ganzen zu fassen ohne dabei Teile auszuschließen.

Auch wenn die Überlegungen zu einer allgemeingültigen Definition von Spiel damit noch nicht erschöpft sind, lässt sich feststellen, dass es DIE Definition des kindlichen Spiels per se nicht gibt. Ein klar definierter Spielbegriff kann nicht vorausgesetzt werden, sondern muss als Teil und Ziel der jeweiligen wissenschaftlichen Auseinandersetzung gelten. Dabei ist zu beachten, dass mit zunehmender Konkretisierung des Spielbegriffs, die damit erfassbaren Spieltätigkeiten abnehmen. Das bedeutet, dass eine Definition des Begriffs, die Breite des Begriffs gleichermaßen einschränkt. Wird der Begriff dahingegen sehr offen gehalten und weit gefasst, bleibt er relativ ungenau in der Wesensbestimmung seines Gegenstands.

Dem sind darüber hinaus forschungsmethodische Gründe hinzuzufügen. Die Definition eines universellen Spielbegriffs schränkt den Erkenntnisgewinn stark ein. Das gewählte Forschungsdesign dieser Arbeit kann keine strenge Definition des Spiels voranstellen, um der Offenheit und Konsequenz eines explorativen Zugangs zum Feld gerecht werden zu können. Anderenfalls würde sich die Studie in ihren Erkenntnismöglichkeiten von vorn herein beschränken und ihre eigene Forschungslogik ad absurdum führen. Das Spiel begrifflich vorab zu genau zu fassen, verengt den Blickwinkel zu früh. Dies könnte zu einer zu starken Festlegung dessen führen, was als Spiel wahrgenommen und beobachtet werden kann. Die Idee und der Anspruch sind vielmehr, das Spiel in seinem So-Sein, in seiner Spezifik und Besonderheit erfassen zu können und keinerlei möglichen Aspekte von vor herein auszuklammern. Das geplante Vorgehen stellt nichtsdestotrotz in Anbetracht eines vielfältigen, diffusen und gleichzeitig alltagsgebräuchlich stark besetzten Begriffs eine Herausforderung dar. Weitere Ausführungen und Details zum Forschungsdesign folgen im 2. Kapitel.

Die Vorbetrachtungen des Spiels sollen damit keineswegs abgeschlossen sein. Nachfolgend werden Spieltheorien und Traditionen wissenschaftlicher Auseinandersetzung ausgearbeitet, um die zugrunde liegenden Ideen und Hintergründe der angeführten Begriffsbestimmungen weiter zu verfolgen und auszuweiten. Auf Grundlage dieser Erkenntnisse sollen anhand der Entwicklungslinien der Spielbetrachtungen weitere theoretische Grundlegungen erfolgen. Anschließend wird Bezug auf aktuelle wissenschaftliche Diskurse genommen. In den letzten Jahrzehnten ist unter gezielten methodisch begrenzten Fragestellungen das Wissen zum Spiel sehr detailliert und differenziert geworden. Ziel ist es, sich dem Forschungsgegenstand der vorliegenden Arbeit theoretisch weiter anzunähern.

Erste Spieltheorien & wissenschaftliche Traditionen

Das Kinderspiel ist so alt wie die Menschheit und durchzieht alle Zeiten und Kulturen. »Offenbar handelt es sich beim Spiel um eine anthropologische Grundgegebenheit aller Lebensstufen, Zeitalter und Völker« (Scheuerl 1990, S. 9). Schon in der Antike galt das Spiel als eine dem Kind angemessene Tätigkeit. Dichter, Verhaltensforscher, Pädagogen und Ärzte haben sich mit dem Spiel befasst. Deutungen des Spiels mit theoretischem Anspruch sind allerdings erst in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts entwickelt worden (vgl. Retter 2003, S. 8).

Ausgenommen werden muss allerdings Friedrich Schiller (1759-1805), der in seinen bekannten Briefen »Über die ästhetische Erziehung des Menschen« (1795) den Spielbegriff zur Vermittlung innerhalb seiner ästhetischen Theorie verwendet. Hier liegen die pädagogischen Wurzeln in humanistischer Tradition, die sich auf die Idee einer ästhetischen Erziehung des Menschen stützen. Schiller stellt eine Verbindung zwischen Spiel und Ästhetik her. Er betrachtet Spiel vor dem Hintergrund des »Scheins« und »Als ob«. Dies findet sich in späteren Spieltheorien bei Buytendijk, Scheuerl oder auch Sutton-Smith wieder. Bei der theoretischen Betrachtung des Spiels ist Schiller somit grundlegend. Er äußert sich im 15. Brief seiner Abhandlung genauer zum Begriff des Spiels, wobei dieser im Gesamtzusammenhang betrachtet werden muss. Der Mensch wird zum einen durch sinnliche Triebe (Stofftrieb), zum anderen aber auch durch Vernunft und Moral (Formtrieb) geprägt. Schillers Gedanken basieren auf philosophischen Vorstellungen des Antagonismus von Vernunft und Natur, die auf Kant zurückgehen, an dieser Stelle allerdings nicht weiter ausgeführt werden sollen (vgl. hierzu Kant 1788 und 1798). Schiller unterwirft die Sinnlichkeit als Gefühl und »Natur« des Menschen nicht der Moral. Der Spieltrieb vermittelt die vorbestimmten menschlichen Triebe auf der Grundlage des Objekts der Schönheit. Damit erhält das Spiel im Rahmen ästhetischer Erziehung die Aufgabe der Menschenbildung:

»Der sinnliche Trieb will, daß Veränderung sei, daß die Zeit einen Inhalt habe; der Formtrieb will, daß die Zeit aufgehoben, daß keine Veränderung sei. Derjenige Trieb also, in welchem beide verbunden wirken, (es sei mir einstweilen, bis ich dieser Benennung gerechtfertigt haben werde, vergönnt, ihn *Spieltrieb* zu nennen), der Spieltrieb also würde dahin gerichtet sein, die Zeit in der Zeit aufzuheben, Werden mit absolutem Sein, Veränderung mit Identität zu vereinbaren. Der sinnliche Trieb will bestimmt *werden*, er will sein Objekt empfangen; der Formtrieb will *selbst* bestimmen, er will sein Objekt hervorbringen; der Spieltrieb wird also bestrebt sein, so zu empfangen, wie er selbst hervorgebracht hätte, und so hervorzubringen, wie der Sinn zu empfangen trachtet. [...] Der Spieltrieb wird also, weil er alle Zufälligkeit aufhebt, auch alle Nötigung aufheben und den Menschen sowohl physisch als auch moralisch in Freiheit setzen« (Schiller 1795 14. Brief).

Im 15. Brief wird weiter ausgeführt, dass der Gegenstand des sinnlichen Triebs das *Leben* und der des Formtriebs die *Gestalt* ist. Daraus ergibt sich als Gegenstand des Spieltriebs die *lebende Gestalt*, die entsprechend Schillers Verständnisses mit *Schönheit* gleichgesetzt wird und woraus sich die Gleichheit von Spiel und Schönheit ergibt. In diesem Kontext ist das berühmte Zitat zu verstehen:

»[...] der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und *er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt*« (Schiller 1795 15. Brief).

Dieser Satz erhält seine Bedeutung durch den doppelten Ernst von Pflicht und Schicksal, auf dem das Gebäude der ästhetischen Kunst und Lebenskunst im Sinne Schillers basiert (vgl. ebd.). Das Spiel wird somit im Zusammenhang mit der Kunst und einer ästhetischen Weltsicht als ein Vermittlungsprinzip hervorgebracht, welches zwischen triebgebundenen, egozentrischen Handeln und moralischen, der Allgemeinheit verpflichteten Handeln vermittelt. Die Schönheit wird mit dem Spiel gleichgesetzt und existiert in der Welt der Ästhetik, die die Welt des Scheins (bei späteren Theoretikern das „Als-ob“), des Spiels und der Einbildung oder Phantasie verkörpert. Sie vermittelt zwischen der Realität (dem »Sein«) und dem moralischen Anspruch (dem »Sollen«) (vgl. hierzu auch Retter 2003, S. 6f.). Letztendlich steht das Spiel bei Schiller im Kontext seiner Weltsicht als Begründungszusammenhang des Lebens zwischen Soll und Haben. Aus heutiger Perspektive ist es schwierig mit den Begriffen Schillers in Bezug auf Spielbeobachtungen zu hantieren, auch wenn das bekannte Zitat in verkürzter Form »Der Mensch ist nur da ganz Mensch, wo er spielt« häufige Verwendung findet, um damit die Bedeutung des Spiels bspw. gegenüber anderen Lernformen und -kontexten hervorzuheben.

Retter (2003) unterscheidet monothematische und polythematische Theorien des Spiels. Während die monothematischen Erklärungsversuche des 19. Jahrhunderts darauf abzielen, das Phänomen Spiel anhand eines einzigen Grunds zu erklären, versuchen die polythematischen Theorien des 20. Jahrhunderts mehrere Merkmale und komplexe Erklärungs- und Bedingungsgefüge zu entwickeln. Die sich ausbreitende Darwinsche Evolutionstheorie prägte das Denken der Zeit und unterstützt zunehmend biologische Betrachtungsweisen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Spiel erhält in diesem Kontext die Aufgabe der Erholung von der Arbeit und stellt einen Gegensatz zum Ernst des Lebens dar, wie es bei Julius Schaller (1861) und Moritz Lazarus (1883 »Über die Reize des Spiels«) zu finden ist. Die Wurzeln des Erholungs- und Unterhaltungsaspekts des Spiels gehen dabei auf Aristoteles zurück. Auch Kant, der sich speziell dem »Schauspiel« widmet, arbeitet diesen Gedanken aus.

Schaller führt zudem explizit Gedanken zum Kinderspiel aus.

»Das Kinderspiel im spezifischen Sinne fällt in die Jahre, in welchen das Kind über das Säuglingsalter hinaus ist, aber noch unfähig erscheint, den Unterricht zu fassen, mit welchem die Schule zu beginnen pflegt. Schlechthin feste Grenzen sind natürlich hier nicht zu ziehen« (Schaller 1861, S. 125).

Bei Schaller erfolgt die Zuordnung des Spiels klar in die Zeit vor der Schule. Spiel wird damit zur Vorstufe dessen, was in der Schule anschließend vollbracht wird. Aus Sicht aktueller Diskussionen ist damit bereits eine immanente Unterscheidung zwischen Spielen und Lernen getroffen. Zudem wird Spiel bei Schaller eng mit Entwicklung verbunden, was ebenso aktuellen Trends entspricht, allerdings durch Perspektiven, die ganzheitliche Bildungsprozesse junger Kinder in den Vordergrund rücken, relativiert und ergänzt wird (vgl. Schäfer 2011, Schäfer/ Staeger 2010). Weitere Ausführungen zum Verhältnis von Spiel und Lernen sind unter der entsprechenden Überschrift an späterer Stelle zu finden.

Darüber hinaus finden sich bei Schaller Aussagen zum Zusammenhang von Spiel und Bewegung von Kindern:

»Das Spiel selbst erscheint in seiner einfachsten Gestalt als die Lust an der kräftigen Bewegung des eignen Leibes. Das Kind läuft, springt, tanzt, ohne dadurch irgendetwas Anderes zu bezwecken und auszuführen, als eben diese Bewegung. Es freut sich seiner Kraft und gibt sich mit ungetheilte Lust diesem Genuß der Bewegung hin (Schaller 1861, S. 126).

Aus heutiger Perspektive nahezu selbstverständlich, weist Schaller darauf hin, dass kindliches Spiel sich in erster Linie in kindlicher Bewegung und Bewegungsfreude äußert. Dabei geht es um kein äußeres Ziel, sondern um das Bewegen an sich um der Bewegung selbst Willen. Damit werden zwei Begriffe miteinander in Beziehung gesetzt, deren Bedeutung jeweils in sich selbst liegt und die kein anderes Ziel verfolgen als den eigentlichen Spiel- bzw. Bewegungsprozess selbst. Schaller beschreibt das Spiel sehr umfangreich in seinem Wesen und in seinen Formen in den kulturellen Bereichen. Dabei spielt die Abgrenzung von Spiel und Arbeit als auch Unterscheidung von Spiel und Ernst eine wichtige Rolle. Seine Gedanken lassen einige Verbindungslinien zu aktuellen Diskussionen deutlich werden. Retter (2003) betrachtet die Schrift Schallers als Vorläufer einer phänomenologischen Spieldeutung, die zudem Ansätze einer kulturhistorisch-soziologischen Theorie des Spiels beinhaltet.

Ende des 19. Jahrhunderts kennzeichnen psychologische Funktionstheorien das Spiel, die es als Naturtrieb verstanden allen höher organisierten Lebewesen zuschreiben. Stanley Hall (1844-1924) vertritt die Ansicht der Rekapitulationstheorie und verbindet die Idee des Spieltriebs mit einer Art Kulturtheorie, welcher in der Entwicklungs- und Kinderpsychologie

eine hohe Bedeutung zukam. Hall war der Überzeugung, dass Bewegungsfunktionen und Geistigkeit vergangener Zeiten dem Menschen rudimentär erhalten geblieben sind und im gegenwärtigen Spiel des Kindes Ausdruck finden. Dabei geht er von vererbten Stadien der Kindesentwicklung und zudem von vererbten Spielinhalten in den einzelnen Stadien aus. Kinder vollziehen als Embryos die Stammesentwicklung und durchlaufen als Kinder in verkürzter Form die kulturelle Entwicklung der Menschheit (vgl. Flitner, S. 20). Hall grenzt sich damit deutlich von Groos ab, der Spiel als Übung für spätere erwachsene Tätigkeiten ansah:

»[...] I regard play as the motor habits and spirit of the past of the race, persisting in the present, as rudimentary functions sometimes of and always akin to rudimentary organs. The best index and guide to the stated activities of adults in past ages is found in the instinctive, untaught, and non-imitative plays of children which are the most spontaneous and exact expressions of their motor needs. The young grow up into the same forms of motor activity, as did generations that have long preceded them, only to a limited extent; and if the form of every human occupation were to change to-day, play would be unaffected save in some of its superficial imitative forms. It would develop the motor capacities, impulses, and fundamental forms of our past heritage, and the transformation of these into later acquired adult forms is progressively later. In play every mood and movement is instinct with heredity (Hall 1906, S. 49).

Die Stadien der Menschheit werden im Spiel von der Kultur des Primitiven bis zur zivilisierten Gesellschaft wiederholt. »Es spielt primitive Techniken, Herstellung und Gütertausch, es baut Höhlen, klettert auf Bäume, lebt als Indianer oder Trapper; es wiederholt mit seinen Spielneigungen die Geschichte der Zivilisation« (Flitner 2009, S. 21). Flitner (ebd.) kritisiert an dieser Stelle, dass dabei übersehen wurde, dass Kinder jeder Zeit in bestimmten sozialen und kulturellen Lebenswelten aufwachsen und der Bezug zur Umgebung nicht gleichzusetzen ist mit primitiven Gesellschaften. Die Frage der Vergleichbarkeit der naiven Äußerungen bei Kindern und bei Naturvölkern hat einen wissenschaftlichen Diskurs in der Entwicklungspsychologie ausgelöst. Der Annahme und Vorstellung vererbten Verhaltens wurde der Wirkung kultureller Traditionen gegenüber gestellt.

Mit seinen Schriften »Die Spiele der Tiere« (1896) und »Die Spiele der Menschen« (1899) erarbeitete Karl Groos (1861-1946) die umfassendste Spieltheorie am Ende des 19. Jahrhunderts. Er übte mit seinen Vorstellungen einer »Vorübungs-« oder »Einübungstheorie« Kritik an den Versuchen, das Spiel aus einer funktionalen Betrachtung heraus zu deuten, und zeigte demgegenüber die Reichhaltigkeit des Phänomens Spiel auf. Er ging nicht wie bisher fokussiert vom Spiel als Nachahmung, sondern von Spiel zum Zwecke der Vorübung aus. Kinder spielen, um sich damit auf das Erwachsenenalter und die damit verbundenen »Ernsttätigkeiten« vorzubereiten. Groos nahm eine breite Bestandsaufnahme

der Spiele vor, welche aus tierpsychologischen Betrachtungen entstanden sind und bis heute von Bedeutung sind, auch wenn inzwischen andere Deutungsmuster des Tierspiels vorherrschen (vgl. Retter 2003, S. 12). Nach Flitner (2009, S. 21) behält für Groos das Spiel seinen Zweck und Anlass in sich selbst und bringt die Lebensform und die freie Tätigkeit des Kindes zum Ausdruck. In einem übergeordneten Sinne dient es jedoch der Vorbereitung des seines späteren Erwachsenenlebens. Groos (1899) systematisiert das Spiel entsprechend nach den wichtigsten Übungsbereichen in sensorische Spiele, motorische Spiele und Spiele nach den höheren geistigen: kognitiven, sprachlichen und sozialen Funktionen.

Über Groos hinausgehend hat später Buytendijk (1933) mit seinem Aufsatz die vergleichende Betrachtung der Spielphänomene bei Menschen und Tieren phänomenologisch vorangebracht. Weniger nach einem Erklärungsprinzip suchend, aus dem sich alle Spielphänomene herleiten lassen, wird Spiel, als zu den ursprünglichen Phänomenen des Lebens gehörend, die einer weiteren Begründung oder Zweckbestimmung nicht bedürfen, verstanden. Die vergleichende Verhaltensforschung hat so die Verschiedenheit und Übereinstimmung des menschlichen und tierischen Spiels näher bestimmt und abgegrenzt. Diese Schrift wurde allerdings nicht weiter geführt.

„Vielleicht war das auch nicht mehr möglich, denn die vergleichende Verhaltensforschung hat andere Methoden erarbeitet und neue Deutungskategorien zur Verfügung gestellt, die das Material, zumindest auf Seiten des tierischen Spiels, vielfach in Frage stellt. Hier zeichnet sich wohl schon ab, daß es in der wissenschaftlichen Betrachtung immer schwieriger wird, menschliches und tierisches Spielen auf einen Begriff zu bringen, und daß das, was die Sprache in unscharfen Analogien und eben den Phänomenen, dem Augenschein nach zusammenfaßt, sich in der wissenschaftlichen Deutung notwendig sondert“ (Flitner 2009, S. 28).

An dieser Stelle wird auf eine ausführliche Darstellung der Begründungszusammenhänge der Psychoanalyse verzichtet, die sich psychodynamischen Aspekten des Spiels widmet, Spiel z.B. als Form der Ersatzbefriedigung betrachtet und sich mit Auswirkungen verdrängter erotischer Triebe auseinandersetzt (vgl. Freud) oder die Spielmotivation des Kindes aus einem »Befreiungs«- und »Vereinigungstrieb« ableitet (vgl. Buytendijk). Es sei in Bezug auf spieltherapeutische Ansätze lediglich kurz auf den Kindertherapeuten Hans Zulliger (1893-1965) verwiesen, der (1952) den Erlebniswert des Spiels aus der Perspektive des Kindes in den Vordergrund stellte und den Begriff des Spiels sehr weit fasste. Symbolspiel als auch Tätigkeiten wie das Basteln sah er als Ausdruck kindlicher Weltsicht an. Interessant ist seine Begründung und Schlussfolgerung, auf Deutung (als psychoanalytische Regel) kindlichen Spiels zu verzichten, da sie nur den oberen Teil kindlichen Verständnisses erfasse. Diese Tatsache erfordere das Mitspielen und Einflussnahme auf das Spiel durch den Therapeuten

oder Pädagogen (vgl. Schäfer 2006, S. 23). Zulliger ist damit vor allem auch in praktischer Hinsicht relevant.

Es bleibt festzustellen, dass im 19. und beginnenden 20. Jahrhundert Tierforschung, Biologie und Psychologie vorherrschend in der theoretischen und empirischen Betrachtung des Spiels waren. So wurden dem Spiel vor allem biologische und psychische Funktionen zugeordnet. Es sollte ein einziges Erklärungsmuster gefunden werden, um das Wesen des Spiels zu bestimmen. Sie tragen damit den Charakter von Reduktionstheorien, die einseitig versuchen das Phänomen zu erklären, was der Komplexität des Spiels kaum gerecht werden kann. Mit Ausnahme Zulligers (1952), der sich zeitlich bereits etwas später einordnen lässt, wird deutlich, dass das Spiel vom Gegenstand her selbst betrachtet wird und nicht das Kind mit seiner Lebensäußerung in den Mittelpunkt rückt. Die Fülle der Spielphänomene wird von diesem Standpunkt aus zielorientiert und nicht aus einer Perspektive des Kindes heraus verstanden. Das Kind als Subjekt spielt keine Rolle. Vielleicht ist das der Grund für die fehlenden pädagogischen Bezüge. Hinzu kommt, dass häufig Tiere beobachtet wurden. So ist inzwischen auch Groos (1896) widerlegt, dass Spiele bei allen Jungtieren im ausgewachsenen Alter eine Nutzfunktion zukommt. Konrad Lorenz (1903-1989) beschreibt in diesem Zusammenhang durch Instinkt gesteuerte Leerlaufhandlungen, die vom Spiel abzugrenzen sind (vgl. Retter, S. 13).

Auch neuere Spieltheorien haben es nicht unbedingt geschafft, diese Einseitigkeit abzulegen, auch wenn sie das Spiel nicht auf eine Formel reduzieren. So sind auch neuere Wissenschaftsrichtungen in ihren Voraussetzungen befangen geblieben (vgl. Flitner 2009, S. 23f.). Nichtsdestotrotz sollen die anschließenden Entwicklungslinien und weitere Theorien zum Spiel in ihrer Bedeutung nachvollzogen und skizziert werden.

Spieltheorien des 20. Jahrhunderts

Die Suche nach dem Kind im Spiel geht also weiter. Um an psychologische Theorien des Spiels anzuknüpfen, ist auf den deutschen Denk- und Sprachpsychologen Karl Bühler (1879-1963) und den schweizer Entwicklungspsychologen Jean Piaget (1896-1980) hinzuweisen, die sich beide intensiv mit der Entwicklung des Kindes auseinander setzen.

Piaget (1959) bettet das Spiel im Rahmen seiner Theorie der kognitiven Entwicklung als Aktivitätsform der geistigen Entwicklung ein. Bereits die frühkindliche aktive Auseinandersetzung des Kindes mit der Umwelt wird als eine Form des Spiels angesehen, die durch sensomotorische Koordinationsleistungen gekennzeichnet ist. Das sensomotorische Spiel bezieht sich auf das erste und zweite Lebensjahr, in dem sich das Kind sensorisch und motorisch mit seiner Welt auseinander setzt. Das frühe Denken ist durch Assimilation geprägt. Das bedeutet, dass das Kind seine Spielerfahrungen an seine bis dahin

entwickelten kognitiven Strukturen anpasst. Akkomodation bezeichnet im Umkehrschluss, seine eigenen kognitiven Fähigkeiten zugunsten des Spiels anzupassen. Im (früh)kindlichen Spiel überwiegt somit die Assimilation der Akkomodation. Diese Form wird später durch das Symbolspiel, das den Höhepunkt des Kinderspiels darstellt, ergänzt und überlagert (vgl. Piaget & Inhelder 1986, S. 66ff.). Einen guten Überblick über Piagets Auffassung vom kindlichen Spiel gibt Schäfer (2006), auf dessen Ausführungen an dieser Stelle verwiesen werden soll. Die einzelnen Stufen Piagets Theorie finden sich in einem Entwicklungsstufenmodell wieder, welches bis heute Anwendung findet. Allerdings ist neben den mannigfaltigen Rezensionen auch auf die Kritiken und Weiterentwicklung Piagets Theorie hinzuweisen.

Auch Charlotte Bühler (1928) versucht das Spiel als Funktionslust zu beschreiben. Im Gegensatz zu Groos (1899) sieht sie kindliches Spiel nicht durch äußere Zwecke und von außen an das Spiel herangetragene Ziele begründet. Vielmehr geht es beim Spiel um Freude, Lust und Vergnügen im Hinblick auf das spielerische Funktionieren der Dinge (vgl. Mogel 2008, S. 19). Das Kind und seine Lust am eigenen Tun stehen im Mittelpunkt des Spiels, welches von äußeren Zwecken unabhängig betrachtet wird. Von nun an ist es möglich, kindliches Spiel als zweckfreie Tätigkeit weiter zu denken, was bei späteren Denkern, wie Huizinga oder Scheuerl in seiner Konsequenz weiter ausdifferenziert wird und über die Begründung der Funktionslust hinausgeht.

Bühler gehört ebenso zu den Philosophen seiner Zeit. Neben den pädagogischen Verbindungen zur Nachbardisziplin Psychologie bestehen von je her Überschneidungen in den Wissenschaftsdisziplinen Philosophie und Pädagogik, was bereits die Traditionslinien des Spiels und Spieltheorien des 19. Jahrhunderts deutlich gemacht haben. Um die Jahrhundertwende begründet der Philosoph und Mathematiker Edmund Husserl (1859-1938) eine Philosophie im Sinne einer strengen Wissenschaft und damit eine Phänomenologie in systematischer Form. Sie ist zunächst keine reine philosophische Denkbewegung, da sie auch mathematische Züge Husserls trägt. Bei der Betrachtung der Phänomene wird nun die »Sache selbst« in den Vordergrund gerückt, weniger das Transzendente und Übersinnliche. Eine phänomenologisch orientierte Forschung nimmt mit Beginn des 20. Jahrhunderts in der Psychologie zu und erreicht nach dem zweiten Weltkrieg auch die Pädagogik und Erziehungswissenschaft (vgl. Lippitz 2002, S. 1). Somit nehmen auch die phänomenologischen Betrachtungen des Spiels an Bedeutung zu.

Buytendijk (1933) betrachtet das Spiel von Kindern und Tieren im Vergleich und stellt Unzulänglichkeiten in der Vorübungstheorie Groos` fest. »Das Spiel ist also Erscheinungsform des Dranges nach Selbständigkeit und nach der Bindung mit der Umwelt und ist also der Weg zum vitalen Kennen« (Buytendijk 1933, S. 146 n. Retter 2003, S. 16). Ebenso wie

der schweizer Psychologe und Pädagoge Édouard Claparède (1873-1940) betrachtet er Spiel als eine fiktive Handlung, als ein »So tun als ob«, dass sich in der Welt des »Scheins« bewegt. Damit wird die ästhetische Deutung des Spiels, wie sie Schiller vorgenommen hat, wieder aufgegriffen. Es sind Ansätze, die Lebenswelt des Kindes einzubeziehen, erkennbar. Grundsätzlich kritisiert Buytendijk eine rein naturwissenschaftliche Anschauung und verweist auf die Bedeutung ganzheitlicher Zusammenhänge und die Relevanz phänomenologischer Erkenntnis (vgl. Retter 2003, S. 17f.).

Zurück zu *dem* Klassiker der Spieltheorie: Huizingas` »Homo ludens«. Im Rahmen der Betrachtung von Definitionen zum Spielbegriff wurde auf einige Aspekte der Kulturtheorie des Historikers bereits Bezug genommen. Huizinga setzt mit seiner Perspektive einen Gegenpol zum »homo sapiens«, dem vernünftigen Menschen und dem »homo faber«, dem schaffende Mensch (vgl. Huizinga 1938, S. 7). Er hat Spiel bislang am umfassendsten ausgearbeitet und als ein Phänomen von Kunst und Kultur dargestellt. Er entwirft die Thesen, dass Kultur in Form von Spiel entsteht und eine echte Kultur ohne einen gewissen Spielgehalt nicht bestehen kann. Dazu hat Huizinga Spielelemente in verschiedenen Lebensbereichen, wie Wettkampf, Fest, Wissenschaft, Dichtung und Kunst, in verschiedenen Zeitepochen betrachtet und eine verbindende Spielstruktur herausgestellt. In der Einengung der Perspektive auf die kindliche Tätigkeit wird das Spiel als Wesen des Kindes gekennzeichnet. Es ist das, was es tut und damit Lebensausdruck des Kindes und eine »primäre Lebenskategorie«. Diese ist durch die formalen Kennzeichen der Freiheit des Handelns (»befohlenen Spiel ist kein Spiel mehr«), des »Als-Ob« (es nicht das »gewöhnliche«, das »eigentliche« Leben) und einen eigenen abgrenzbaren zeitlichen und räumlichen Bereich gekennzeichnet (vgl. Huizinga 1938, S. 16).

Huizinga gliedert den Begriff Spiel in den Begriff der Kultur ein. Spiel muss seiner Ansicht nach älter und ursprünglicher sein als die Kultur, da auch Tiere spielen (Huizinga 1938, S. 9). Auch wenn seine Definition (vgl. S. 50f. dieser Arbeit) sehr differenziert ist und bis heute Gültigkeit hat, entfernt sich Huizinga durch die vordergründige Auseinandersetzung mit Spielelementen in Kunst, Natur und Kultur und dem zugrunde gelegten strukturellen Spielbegriff weit von alltäglicher Spielwirklichkeit (vgl. Schäfer 2006, S. 26). Zudem ist der Kritik Mogels (2008, S. 22) zuzustimmen, dass es als falsch angesehen werden muss, dass das Spiel des Kindes neben dem Leben stehe. Diese Annahme geht ebenso wie die Vorstellung des Spiels im Kontext der Quasi-Realität am Wesen und der Bedeutung kindlichen Spiels für das Kind vorbei. Über Huizinga hinausgehend fasst Mogel einige Missverständnisse der psychologischen Betrachtung des Kinderspiels mit weitreichenden Folgen für die Pädagogik, die bis heute spürbar sind, wie folgt zusammen:

»Nichts von dem, was Kinder tun, ist hinsichtlich seiner Ziele diffus. Dem kindlichen Spiel sogar Ungerichtetheit und somit Ziellosigkeit zu unterstellen, ist praktisch gleichbedeutend damit, es als sinnlos zu betrachten. Selbstverständlich verfolgen Kinder im Spiel bestimmte Ziele. Nur sind diese, wie die Spielhandlung selbst, unmittelbar auf die Gegenwart bezogen und erfolgen im aktuellen (momentanen) Erleben und Verhalten. Das Spiel lebt aus der Gegenwart heraus, es ist die gelebte Gegenwart des spielenden Kindes. Dabei können durchaus vergangene Erfahrungen des Kindes und zukunftsbezogene Wünsche und Ziele die kindliche Gestaltung des Spielverlaufs mitbestimmen. Es dürfte aber unzutreffend sein, das Spiel deswegen als nur als Wunscherfüllung und Ersatzbefriedigung oder als Vorübung fürs Leben zu sehen. Ein Irrtum dürfte auch darin bestehen, die für die frühe Kindheit vermutlich zutreffende Funktionslusttheorie nun auf alle Altersbereiche und Entwicklungsabschnitte sowie auf alle Spielarten zu übertragen« (Mogel 2008, S. 22f.).

Hans Scheuerl (1919-2004) widmete sich in den frühen Nachkriegsjahren der Aufgabe, historische und gegenwärtige Spieldeutungen verschiedener theoretischer Ansätze und Denkstile zusammen zu tragen und sie auf ihren erzieherischen, didaktischen, lerntheoretischen und schulreformerischen Gehalt, aber auch auf ihre Grenzen hin zu überprüfen. »Das Spiel« (1954) war einige Jahrzehnte führend in der erziehungswissenschaftlichen Fachdiskussion und wird auch heute noch studiert. Scheuerl bestimmte mit seinem Werk und seiner Sammlung historischer Texte die allgemeine Theorie und die pädagogischen Diskussionen über das Spiel. Nach Buytendijks »Wesen und Sinn des Spiels« (1933) gibt Scheuerl damit eine wesentliche phänomenologische Orientierung über die Vielfalt der Erscheinungsformen des Spiels. Er macht einen »Kanon weniger Hauptmotive« ausfindig, der sich in nahezu allen Spieltheorien wiederfindet und die Wesenszüge des Spiels kennzeichnen (vgl. Scheuerl 1990, S. 67ff.):

- Das Moment der Freiheit
- Das Moment der inneren Unendlichkeit
- Das Moment der Scheinhaftigkeit
- Das Moment der Ambivalenz
- Das Moment der Geschlossenheit
- Das Moment der Gegenwärtigkeit

Scheuerls Verdienst liegt vor allem in der pädagogischen Typisierung der Spiele. Dabei führt er das Spiel nicht auf andere äußere Erscheinungen, Gründe oder Zwecke zurück, sondern betrachtet es, als ein eigenes, aus sich selbst heraus zu verstehendes »Urphänomen« (Röhrs 1981). Dies stellt bis heute eine Herausforderung für die Spieltheorie dar (vgl. Flitner 2009, S. 31).

Mit Scheuerl soll nun der Bogen zu den pädagogischen Betrachtungen des Spiels gezogen werden. Es bleibt die Frage offen, welchen Beitrag Pädagogen zur Spieltheorie geleistet

haben. Im nachfolgenden Abschnitt werden explizit die Traditionslinien der Pädagogik auf ihre Bezüge zum Spiel hin untersucht. Dies schließt die Bedeutung von Spiel im Sinne von »spielen« und »Spiele« mit ein.

Die Spiele und die Pädagogen

Bereits im Alten Reich der Ägypter zeigen Bilder spielende Kinder mit Puppen, Spieltieren und Bällen. Das kindliche Spiel wurde wahrgenommen, dargestellt und mit Spielmaterialien unterstützt. In der vorindustriellen Zeit wurden Kinder zunächst als (unvollständige) kleine Erwachsene betrachtet. Sie spielten die Spiel der Erwachsenen und waren auch sonst in das Leben und die Arbeit der Erwachsenen integriert (vgl. Ariès 2000). Mit dem Industriezeitalter wurden Kind und Erwachsener getrennt. Kinder erhielten von nun an eine exklusivere Stellung in der Gesellschaft. Hier sind die Anfänger einer allgemeinen pädagogischen Reflexion und Fragen, um das Aufwachsen und die Entwicklung spezifisch von Kindern zu sehen. 1779 besetzte Ernst Christian Trapp (1745-1818) den ersten deutschen Lehrstuhl für Pädagogik in Halle an der Saale. Er war vor allem durch Rousseaus Denken der Aufklärung beeinflusst. Damit war der Grundstein einer pädagogischen Wissenschaftsdisziplin gelegt. Von nun an nimmt auch das Interesse am kindlichen Spiel als Phänomen zu und weist bis heute hohes wissenschaftliches Interesse auf.

Spiel wurde im Humanismus im 17. Jahrhundert bei Johan Amos Comenius (1592-1670) und mit der Verzweckung in der Aufklärung im Sinne der Erziehung z.B. zur Körperertüchtigung eingesetzt. Für Comenius (1657 »Didacta magna« oder »große Didaktik«) hatte das Spiel einen festen Platz im Erziehungsprozess und im Außenbereich der Schule. Den Kindern sollte Gelegenheit gegeben werden, draußen zu springen und zu spielen. Zudem sollte ein Garten bereit stehen, in den die Kinder geschickt werden können, um sich zu betätigen (vgl. Comenius 1982 zit. n. Walter 1993, S. 34). Er entwickelt zudem das Schultheater und gibt damit dem darstellenden Spiel Raum.

Bevor die Pädagogen das Spiel für sich entdeckten, untersagte sie es auch zuweilen. So lässt sich August Hermann Francke (1663-1727), Pietist und Gründer der Franckeschen Stiftungen zu Halle, anführen, in dessen Waisenhäuser Spiel, Theater und Lesen von Romanen als Formen weltlicher Unterhaltung verboten waren. In seiner Pädagogik stand der Unterricht im Naturalienkabinett, in der freien Natur und beim Besuch von Handwerkern im Vordergrund. Bemerkenswert ist an dieser Stelle, dass bereits Francke, Comenius oder John Locke (1632-1704) den Grundsatz verfolgten, dass Wissen von der Anschauung und der sinnlichen Erfahrung auszugehen habe und Selbsttätigkeit im Unterricht eine große Rolle spielte.

Bei der Betrachtung des kindlichen Spiels im Spiegel der Pädagogik werden schnell Verbindungslinien und Parallelen zur Geschichte der Kindheit deutlich. Es wäre über die nachfolgenden Gedanken hinaus sehr interessant, sich weiter mit den Entwicklungen des Spiels in Theorie und Praxis vor dem Hintergrund der Entwicklung von Kindheit zu befassen. Grundsätzlich stehen im 18. Jahrhundert Spiel und Spielzeug in Verbindung mit dem Arbeits- und Alltagsleben der Erwachsenen. Kinder wachsen in Großfamilien auf, in denen sie Verpflichtungen in Haus, Hof, Feld und Stall haben. So bieten sich bspw. Holz, Ton, Knochen und Wasser zum Spiel für Bauernkinder an. Aber auch in den gewerblichen Werkstätten wird mit anfallenden »Abfallmaterialien« gespielt (vgl. Kaysel 1996, S. 25). Interessant ist, dass diese ursprünglichen und selbstgefertigten Spielmaterialien heutige Anforderungen vollends erfüllen. Sie fordern die Selbsttätigkeit heraus, geben Möglichkeit zum Handwerken und fordern Phantasie und Vorstellungskraft heraus. Bereits im 18. Jahrhundert sind die auf dem Land aufwachsenden Bauernkinder beim Bewegungsspiel im Freien gegenüber Stadtkindern im Vorteil. Die natürliche Umgebung bietet Möglichkeit zu umfassenden Bewegungserfahrungen, wie springen, klettern, balancieren etc. In den engen Städten wird das Spiel im Freien aufgrund von Ruhestörung durch Vorschriften unterbunden (vgl. ebd.). Kinder suchen sich Nischen, Friedhöfe oder Plätze außerhalb der Stadtmauern. Die Parallelen zu heute sind schnell deutlich, wenn auch erschreckend. In dieser Zeit sind auch die Anfänge gewerblicher Herstellung von Spielzeug zu verorten.

Erst Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) legt mit seinem »Emile« (1762) die Grundlagen für eine Betrachtungsweise und auch Forschung, die vom Kinde aus denkt. Die Leistung besteht vor allem darin, darauf hinzuwirken, das Lebensalter des Kindes aus sich selbst heraus zu verstehen und nicht als Vorstufe zu einem anderen, »eigentlichen« Menschsein zu betrachten. Auch ohne eigene Beobachtungen und Aufzeichnungen zum kindlichen Spiel hat er die Grundlage dafür geschaffen, dass das Kind und seine Lebensäußerungen als eigenständig und bedeutsame Lebensform des Menschen wahrgenommen und betrachtet werden konnte (vgl. Flitner 2009, S. 15f.). Rousseau (1762) befürwortet das Spiel, das seinen Sinn und Nutzen durch die Natur erhält. Er äußert sich zu Sinnesübungen, Bewegung in der Nacht und nächtlichen Spielen, die allesamt der Schulung der Sinne dienen (Rousseau 1962, S. 120ff.). Auch eine Passage zu »echtem Spielen« lässt sich in seinem Erziehungsroman ausfindig machen:

»Ich kann mir nichts vorstellen, wofür man nicht Kindern mit einigem Geschick, auch ohne Eitelkeit, Wetteifer und Eifersucht, Lust, ja sogar heftige Neigung einflößen könnte. Ihre Leibhaftigkeit, ihr Nachahmungstrieb genügen. Vor allem aber ihre natürliche Fröhlichkeit: ein sicherer Ansatzpunkt, auf den bisher noch kein Erzieher gekommen ist. In allen Spielen, die ihrer festen Überzeugung nach wirklich nur Spiele sind, ertragen sie ohne Klagen, ja sogar

unter Lachen, was sie sonst nur mit Tränen und Wehklagen erduldeten [...]« (Rousseau 1762, S. 117).

Auch Karl Groos (1899) äußerte sich zu einem pädagogischen Standpunkt des Spiels und gibt damit Hinweise auf die pädagogischen Annahmen seiner Zeit. »Spiel kommt dem Bedürfnis nach Freude entgegen, es giebt Gelegenheit zu freier, aus dem eigenen Inneren entspringender Tüchtigkeit, und es übt die körperlichen und geistigen Anlagen« (Groos 1899, S. 516 zit. n. Retter 2003, S. 12). Alles in allem geht es im Spiegel der Zeit darum, das kindliche Spiel auf ein gutheißendes Maß einzuschränken, allzu leidenschaftliches Spiel entsprechend einzuschränken, gesundheitsgefährdende und lebensgefährliche Spiele zu vermeiden, boshafte Spielformen im Sinne der Kampftriebe zu unterbinden und Überhandnahme von Phantasien im Spiel einzudämmen (vgl. ebd.). Aus heutiger Perspektive kann der Eindruck einer grundsätzlich negativ assoziierten Einstellung gegenüber spielerischen Tätigkeiten der Kinder entstehen. Obwohl gleichwohl beachtet werden muss, dass auch Kindheit zur damaligen Zeit kaum mit den Gegebenheiten heutigen Aufwachsens gleichgesetzt werden kann.

Fröbel stellte als erster wesentlich das Kinderspiel ins Zentrum seiner Überlegungen und entwickelte eine Lehre vom Spielen. Erziehung und Kinderspiel erschienen vor dem Hintergrund einer romantisch-idealistischen Philosophie, die in aller Welt gelehrt wurden. Er versuchte, die subjektiven Kräfte der Phantasie mit der objektiven Ordnungen des Kosmos (Mineralogie und Mathematik studierend) zu verbinden und entwickelte dazu einfache »Spielgaben« (vgl. Flitner 2009, S. 17ff.). Friedrich Fröbel (1782-1852) war ein thüringischer Pfarrersohn. Er gilt als Vater des heutigen Kindergartens. Fröbel war jahrzehntelang Schulpädagoge und Leiter verschiedener Privatschulen in Thüringen, bevor er sich der Kleinkinderziehung zuwandte. Dort entwickelte der Pädagoge einen Zusammenhang von Materialien, die er als »Gaben« (z. B. Würfel und Täfelchen) und »Beschäftigungen« (z.B. Flechten und Ausschneiden) bezeichnet. Mit diesen Spielmaterialien soll sich das kleine Kind in der Vorschulzeit beschäftigen (vgl. Heiland 2000, S. 85f.).

Fröbel nennt diese Tätigkeiten »Spiel« und betrachtet das Spiel als einen »Spiegel des Lebens« (Fröbel 1963, S. 14), welcher die Gesetze des Lebens wie auch der Natur zeigt. Er deutet auf zwei Tätigkeitsfelder des Kindergartens, die Bewegungsspiele (Rollenspiele) und die Gartenpflege. Fröbel selbst stellt fest: »Spielen, Spiel ist die höchste Stufe der Kindesentwicklung, der Menschenentwicklung dieser Zeit; denn es ist freitätige Darstellung des Innern, die Darstellung des Innern aus Notwendigkeit und Bedürfnis des Innern selbst [...].« (Fröbel 1826, S. 46). Er geht dabei von einer kindlichen Aktivität aus, die sich in der spielpflegenden Umgebung des Kindergartens am besten entfalten kann. Bewusst verwendet er abstrakte Spielmaterialien wie Ball und Würfel. Der Unterricht soll nicht die

alltägliche Lebenswelt wiederholen, sondern Verstehensperspektiven von Wirklichkeit vermitteln. Damit setzt er seine Theorie des Spiels in einer besonderen Spielpraxis um.

Nach Fröbel stellt das Spiel eine ernst zu nehmende Tätigkeit und die höchste Form der Kindesentwicklung dar, während für die italienische Ärztin und Pädagogin Maria Montessori (1870-1952) Tätigkeit als Arbeit gilt und das Spiel eine untergeordnete Rolle einnimmt. Der Erwachsene bietet hier dem Kind Hilfestellungen und ausgewählte Sinnesmaterialien an, während Friedrich Fröbel in seinen Kindergärten den Erwachsenen das Spiel anleiten und strukturieren lässt. Ausgehend von dem Ball als erstes Spielzeug des Kindes, dient das Spiel in seiner Pädagogik dem lebenslangen Erkenntnisprozess, um sich selbst und die Welt zu be-greifen. Montessori legt dahingegen mehr Wert darauf, dass das Kind seine Selbstbildung als Persönlichkeitsbildung frei durchlaufen kann. Jedoch gehen beide Autoren von der durch Materialien angeregten kindlichen Eigenaktivität aus. Erziehung ist bei beiden als Hilfe bei der Selbstentfaltung der geistigen Kräfte zu verstehen. Die Elemente der Fröbelschen Spiele, wie bspw. geometrisch einfach geformte Bausteine, Flechtenblätter und bunte Faltpapiere für das Schönheitsspiel, Reigen- und Bewegungsspiele, finden bis heute Anwendung.

»Daß das Spiel, sowohl das geordnete Sozialspiel wie auch die Bauspiele, zudem eine Ästhetik enthält, die sich den Kindern darin mitteilt, daß ferner wenig strukturiertes Spielzeug einen größeren Reichtum an Spielideen anspricht als stark strukturierte und realistisch ausgeformte Materialien, das sind Einsichten, der Fröbel-Pädagogik, die sich über die Berufstraditionen der Erzieherinnen bis heute behaupten« (Flitner 2009, S. 19.).

Georg Kerschensteiner (1854-1932), deutscher Pädagoge und Begründer der Arbeitsschule, legte ebenso wie der schweizer Pädagoge Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) Wert auf die größtmögliche Selbsttätigkeit des Kindes. Gehen die Lern- und Beschäftigungsspiele auf Pestalozzi zurück, legt der Begriff der »Arbeitsschulbewegung« das damit zugrunde gelegte Verhältnis von Arbeit und Spiel schon nahe. Die Schule hat die Aufgabe das Kind aus der »Spielhaltung« (im Kindergarten) in die »Arbeitshaltung« (in der Schule) zu überführen. Kerschensteiner spricht in diesem Kontext dem »reinen Spiel«, welches er als planloses, hemmungslos ablaufendes Spiel charakterisiert, wirklichen Bildungswert ab. Das »reine Spiel« endet, wo sich das Kind eine Leistung als Zweck setzt, Regeln, Anweisungen und Übung an Bedeutung gewinnen und damit zum »Regelspiel«, »Beschäftigungsspiel« und letztendlich zur »Arbeit« übergeht (vgl. Kerschensteiner 1925 zit. n. Scheurl 1990, S. 47ff.). Das Missverständnis, das Spiel dem Kindergarten obliegt und in der Schule durch Arbeit und Lernen abgelöst wird oder dass bis heute ein gewisser Machtkampf zwischen Spielen und Lernen aufrecht erhalten wird, könnte hier begründet liegen. Allerdings weist Kerschensteiner (1925) auch darauf hin, dass der »Schulungswert« von Spiel, Sport und

Beschäftigung zweifelsohne darin besteht, dass sie körperliche und geistige Funktionen üben und Erfahrungswissen liefern (vgl. ebd., S. 49). Für Kerschensteiner sind Funktionsschulungen und Wissen allerdings mangels sachlicher Bezüge noch kein »geistiges Sein« und damit nicht in Bildungskontexte eingebunden. Die Verbindung von Wissen und Erfahrung im Sinne eines Lernens aus erster Hand arbeitet erst Schäfer (2011a+b) als wesentliche Form des Erfahrungslernens in der frühen Kindheit aus. Dies gilt es in die Schule hinein weiterzudenken. Es sei diesbezüglich auf die Ausführungen zum Explorationsspiel im Ergebnisteil dieser Arbeit hingewiesen.

Alles in allem macht die Betrachtung der Spieltheorien deutlich, dass es grundsätzlich um die Beschreibung von Funktion geht, aus denen sich unterschiedliche entwicklungspsychologische, kulturtheoretische, erzieherische oder lerntheoretische Konsequenzen ableiten lassen. Auch wenn Teile und Einzelaspekte der behandelten Spieltheorien für diese Arbeit relevant sind, geht es nicht darum, das Anliegen dieser Arbeit in die Folgelogik dieser Ausarbeitungen einzureihen. Die Traditionslinien der Theorien des Spiels machen deutlich, dass Spiel zumeist aus einem Zweck heraus erklärt wird. Spiel ist immer in die Theorien und das Gedankengut der Zeit eingebettet. Im Sinne dessen wird es funktionalisiert und Mittel zum Zweck. So müssen die hier relevanten theoretischen Bezüge z.B. von Teilen der Gedanken Schillers und Huizingas abgegrenzt werden. Das Spiel soll im Gegensatz dazu im Kontext der vorliegenden Arbeit nicht unter funktionstheoretischer Betrachtung als trojanisches Pferd dienen. Es geht nicht um den Transport von Ideologien, der nicht mit dem Spielgedanken vereinbar wäre. Deshalb zielt diese Studie nicht darauf ab, Spiel zu instrumentalisieren oder zu »verzwecken«.

Aufgrund dessen wird **dieser Arbeit einen funktionaler Spielbegriff zu Grunde gelegt**, um kindliches Spiel in Verbindung mit einem erkenntnistheoretisch orientierten nicht normativen Naturverständnis (vgl. S. 27) erfassen zu können. Anstatt die Frage nach Funktionen des Spiels zu stellen, steht die Frage im Zentrum, was das Spiel unabhängig von dieser Betrachtung zum Spiel macht. Das Spiel der Kinder wird aufgrund dessen offen und frei betrachtet. Es ist dazu notwendig konsequent jedweder Tätigkeit der Kinder Beachtung schenken zu können. Mit dieser funktionalen Betrachtungsweise kindlicher (Spiel-)Tätigkeit wird ein kompetentes und selbsttätiges Kind in den Mittelpunkt gerückt. Anhand von Beobachtungen und Erfassung dessen, was Kinder tun und was sie demnach als wichtig und bedeutsam darstellen und erfahrbar machen, sollen Hinweise für Spielraumgestaltungen erarbeitet werden. Im Folgenden ist zu untersuchen, inwieweit Ansätze für dieses Vorgehen in den aktuellen Diskursen zum Spiel zu finden sind.

Aktueller wissenschaftlicher Diskurs

Neben der Fortführung und Weiterentwicklung theoretischer Traditionslinien des Spiels, sind in den letzten Jahrzehnten mannigfaltige empirische Studien unter verschiedensten Betrachtungsweisen und Zielsetzungen durchgeführt und publiziert worden. Nachfolgend werden wesentliche Theorien zum Spiel und Ergebnisse der Spielforschung im Hinblick auf die Relevanz für die frühe Kindheit ausgewählt dargestellt. In Anbetracht sehr früher Formen kindlichen Spiels sind auch ausgewählte Ergebnisse und Entwicklungen der Säuglingsforschung interessant.

Die moderne Säuglingsforschung (Dornes 2001, Stern 2006) hat den »kompetenten Säugling« zum Vorschein gebracht und deutlich gemacht, dass bereits Säuglinge aufmerksam, selbst auswählend und beziehungsfähig ihre Entwicklung aktiv mitgestalten. Dies geschieht nicht allein, sondern in Beziehung zu anderen (Erst-)Bezugspersonen. Daniel N. Stern macht bereits mit seinem Buchtitel »Die Lebenserfahrung des Säuglings« (1985/1998) auf den Perspektivenwechsel aufmerksam. Es wurden vorherige entwicklungspsychologische Annahmen überholt, dass der Säugling eher teilnahmslos im Dämmerzustand sein junges Dasein fristet. Zudem wurde nicht mehr die pathologische Entwicklung untersucht, sondern der gesunde Säugling betrachtet. Stern beobachtete Säuglinge in Interaktion mit ihren ersten Bezugspersonen in alltäglichen, also nicht klinischen, Situationen. Anhand dessen definierte er vier Stufen des Selbsterlebens: Das Empfinden des auftauchenden Selbst (mit ca. 0-2 Monaten), das Empfinden eines Kern-Selbst (ca. 2-6 Monaten), Das Empfinden eines subjektiven Selbst (ca. 7-10 Monaten), Das Empfinden eines verbalen Selbst (ab ca. 18 Monaten) (vgl. Stern 1998, S. 61ff.).

Singer und Singer (1990) beschäftigen sich mit der Ausgestaltung von Beziehung weniger Monate alter Kinder und untersuchten frühe Formen des Spiels in der Mutter-Kind-Beziehung. Sie betrachten Spiel aus einer kognitiv-affektiven Theorie heraus und beschreiben, wie sich Mutter und Kind in der frühen Mutter-Kind-Interaktion gegenseitig stimulieren. Unter der Überschrift »early smiling, joy and play« arbeiten sie heraus, dass lächeln und lachen ein Zeichen der Freude an der Interaktion und dem Spiel ist. »Mothers begin to learn how much to play, when to play, and when to allow the baby to entertain itself« (Singer und Singer 1990, S. 46). Den Höhepunkt dieses »face to face play« wird zwischen drei und sechs Monaten erreicht. Lachen ist ein Signal, dass zwischen den Interaktionspartnern verdeutlicht, dass etwas gern, lustvoll und zur Freude beider stattfindet. Säuglinge lernen schnell, dass Lächeln und Lachen Signale sind, die ein Spiel eröffnen (vgl. ebd., S. 52). In Bezug auf Piaget arbeiten Singer und Singer (1990) Formen des Imitationsspiels und Beginn des spontanen Spiels in einem Alter bis zu zwei Jahren weiter aus. Sie erläutern anhand von Beispielen das Explorieren und Probieren des Kindes, z.B. durch Tasten,

Schmecken, Schütteln oder Herunterfallen lassen und Beobachten von Gegenständen. »Play is a constant learning experience, and although there might seem to be no overt purpose to repeat actions, there is joy in the experience of dropping – or what Piaget calls ludic play« (ebd.). Andere Autoren sprechen bei diesen frühen Kommunikations- und Interaktionsformen (noch) nicht von Spiel. Wird Spiel jedoch grundsätzlich im Sinne der Auseinandersetzung des Kindes mit sich und seiner Umwelt verstanden, liegt hier der Beginn der Betrachtung kindlicher Spieltätigkeit.

Singer und Singer machen darüber hinaus auf frühkindliches Spiel und Sprache im Kontext des Spracherwerbs aufmerksam. Zwei- bis dreijährige Kinder nutzen Ein-Wort-Sätze und einfache Verb-Kombinationen, wie »geh weg«, »Ich kochen« und Versprachlichungen z.B. von Tierlauten wie „wuff, wuff“ zur Kennzeichnung von Tieren. »Their speech reveals a great deal of ›playing‹ with sounds and noises and some rudimentary rhyming. Much of this language play goes on when children are alone [...]« (Singer und Singer 1990, S. 56). In Bezug auf Weir (1962) verdeutlichen die Autoren, dass Sprache im frühkindlichen Spiel vor allem eine soziale Rolle spielt und die Unterhaltungen zwischen Kindergartenkindern im Spiel besonders soziale Formen aufweist: »their speech tends to be more social« (vgl. ebd. S. 57). Auch wenn die Bedeutung von Sprache im frühkindlichen Spiel sehr interessant ist, haben bislang nur wenige Wissenschaftler diesen Aspekt über entwicklungspsychologische Fragestellungen hinaus näher untersucht (z.B. Fekonja et al. 2005). Die Bedeutung und Zusammenhänge von frühkindlichem Spiel und Sprache im Kontext pädagogischer Betrachtungen sind vor dem Hintergrund frühkindlicher Bildungsprozesse als Forschungsdesiderat zu kennzeichnen.

Largo (1993 und 2003) formuliert grundsätzliche Aspekte und Merkmale des kindlichen Spiels, die unabhängig von Alter und Spielform gelten. Sie sind in der nachfolgenden Übersicht zusammengestellt.

Tab. 04: Merkmale kindlichen Spiels (erstellt in Anlehnung an Largo 2003, S. 57f.)

Nur ein Kind, sich wohl und geborgen fühlt, spielt.	Körperliches und psychisches Wohlbefinden ist notwendige Voraussetzung, damit ein Kind spielen kann.
Das Kind hat ein genuines Interesse am Spiel.	Kinder spielen aus einem inneren Bedürfnis heraus. Dies kann nur befriedigt werden, wenn das Kind in seinem Spiel bestimmend sein darf. Spielen bedeutet lernen und ist zumeist mit großer Ernsthaftigkeit verbunden.

Der Sinn des kindlichen Spiels liegt nicht in einem Endprodukt, sondern in der Handlung selbst.	Die Erfahrungen, die das Kind beim Spiel macht, sind das Wesentliche. Die bedeutet allerdings keine Zweckfreiheit. Verhaltensweisen, die sich das Kind aneignet, werden im Verlauf der Entwicklung zu zielgerichteten Funktionen.
Das Spiel drückt den Entwicklungsstand des Kindes aus.	Das Kind setzt sich mit seiner Umgebung entsprechend seines Entwicklungsalters auseinander.
Die Abfolge der verschiedenen Stufen eines Spielverhaltens ist bei allen Kindern gleich.	Auftreten und Ausprägung der verschiedenen Verhaltensweisen sind allerdings von Kind zu Kind verschieden.

Im Hinblick auf die Entwicklung der Spielverhaltensweisen, wie sie Largo bezeichnet, unterscheidet er in

- Spielverhalten mit Erkundungscharakter (orales, manuelles und visuelles Erkunden)
- Spiel mit Mittel zum Zweck-Charakter (Kind zieht Spielzeug an Schnur zu sich)
- Spiel mit der Objektpermanenz (Kissen auf Teddy legen und kurz danach wieder abdecken)
- Spielverhalten mit räumlichen Charakteristiken (Inhalt-Behälter-Spiel, bauen: vertikal, horizontal, 3D)
- Spielverhalten mit Symbolcharakter (funktionelles Spiel, symbolisches Spiel, Rollenspiel)
- Spiel mit Kategorisieren (Formen in ein Formbrett legen, einsortieren) (vgl. S. 58).

Die einzelnen Spielverhaltensweisen werden hier zwar einzeln aufgeführt, allerdings ist das Spiel von Kindern zumeist von mehreren Verhaltensweisen gleichzeitig geprägt. Mit zunehmendem Alter werden sie zudem komplexer und sie sind von Kind zu Kind verschieden.

Oerter und Montada (2002) nehmen in ihrem Standardwerk der Entwicklungspsychologie eine Einteilung der Spielentwicklung beim Kind vor. Spiel wird damit entsprechend kindlicher Entwicklung in eine Abfolge gebracht (vgl. Oerter/ Montada 2002. S. 223f.):

- Sensumotorisches Spiel
- Informationsspiel, Explorationsverhalten
- Konstruktionsspiele
- Als-ob-Spiel (Symbolspiel, Fiktionsspiel)
- Rollenspiel
- Regelspiel

Es wird dabei von einer altersabhängigen Reihenfolge der Spielformen ausgegangen. Auch andere Autoren nehmen Klassifikationen des Spiels vor und gehen auf die verschiedenen kindlichen Spielformen ein. So unterscheidet Renner (2008) sensomotorisches Spiel, Symbolspiel, Rollenspiel, Rezeptionsspiel, Regelspiel und Konstruktionsspiel. Heimlich (2001) gliedert die Entwicklung der Spielformen in Explorationsspiel, Phantasiespiel, Rollenspiel, Konstruktionsspiel und Regelspiel. Dabei lassen sich Bezüge zur Systematik Piagets (1969) erkennen, der Übungsspiel, Symbolspiel und Regelspiel unterscheidet. Zudem ist Bühler (1928) zu nennen, die Funktionsspiele, Konstruktionsspiele, Illusions- und Fiktionsspiele, Rollenspiel und Regelspiele unterscheidet. Scheuerl (1990) weicht davon etwas ab. Er führt Erscheinungsformen menschlichen Spiels auf, die den entwicklungspsychologischen Charakter weniger in den Vordergrund rücken und unterscheidet Bewegungsspiele, Leistungsspiele, Spiele mit Darstellungscharakter und Spiele mit Schaffenscharakter. Im Band von Papoušek/ von Gontard (2003) werden Erkenntnisse aus Forschungen zu den einzelnen Spielformen weiter ausgeführt (vgl. ebd. Bornstein »Symbolspiel in der frühen Kindheit oder Oerter »Als-ob-Spiele als Form der Daseinsbewältigung in der frühen Kindheit«), auf die an dieser Stelle lediglich verwiesen sein soll. In Annahme dass die verschiedenen Spielformen aufgrund der Allgegenwärtigkeit in Theorie, Studium und Praxis bekannt sind, wird hier auf die detaillierte Beschreibung der einzelnen Formen verzichtet.

Dass Kinder im Alter von zwei Jahren, aber nicht mit einem oder drei Jahren Türme bauen (vgl. Tabelle 04), stimmt entwicklungspsychologisch betrachtet tendenziell, allerdings nicht generell. Es werden selbstverständlich auch in späterem Alter Türme gebaut, Materialien zu Türmen gestapelt, Bautechniken perfektioniert etc. Das Bauen erfüllt dann einen anderen Zweck, verfolgt ein bestimmtes Ziel und wird dadurch auch Mittel zum Zweck. Ähnlich verhält es sich mit der allgemeinen Einteilung der Spielformen. Es gibt viele Überschneidungen zwischen den Merkmalen, die sie kennzeichnen. So vermischen sich bspw. als-ob-Spiel und Rollenspiel in vielen zu beobachtenden Spielsituationen junger Kinder. Zudem lässt sich die Frage stellen, ob nicht grundsätzlich in verschiedenen Spielkontexten unabhängig von der Spielform exploriert wird. Hinweise darauf gibt Hutt (1966 »play, exploration and learning), die im Rahmen ihres Experiments Zusammenhänge zwischen Exploration und Symbolspiel verdeutlicht. Interessant erscheint die Tatsache, dass für einige Autoren Exploration und Konstruktion nicht als Spiel angesehen werden.

Grundsätzlich ist festzustellen, dass sich die Klassifikation von Spielformen an der zugrundeliegenden Spieltheorie orientiert. Hinzu kommt, dass die Komplexität des Spiels auch in den Facetten seiner vielfältigen Erscheinungsformen nicht vollends gefasst werden kann. Aufgrund dessen weichen die Einteilungen der Spielformen voneinander ab. Diese

betrachten Spiel zumeist aus psychologischer Perspektive vor dem Hintergrund der Entwicklung des Kindes und definieren anhand dessen typische Abfolgen der Erscheinungsformen. So fassen Papoušek und Gontard (2003) zusammen, dass die Erkenntnisse interdisziplinärer frühkindlicher Forschung in diesem Bereich zeigt, dass im Spiel eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung der dem Menschen eigenen Fähigkeiten, wie Kreativität, Symbolisierung, Sprache und kulturelle Integration liegt. »Beim Aufbau der kindlichen Erfahrungswelt und in der frühen Kommunikation wirkt das Spiel als Quelle von Selbstwirksamkeitserfahrungen, als Kontext zum Erproben und Einüben neuer Fertigkeiten, Problemlösungen und früher Formen von Konfliktbewältigung [...]« (Papoušek/ Gontard 2003, S. 12). Es stellt sich die Frage, was über das Einüben von Funktionen hinaus über frühkindliches Spiel in Erfahrung zu bringen ist.

Zwischenfazit: Auch wenn die Einteilung der Spielformen aus wissenschaftlicher Perspektive der Erkenntnis über kindliches Spiel bedeutsam und in der Praxis den Pädagoginnen und Pädagogen zur Orientierung und zum Verständnis kindlicher Tätigkeiten dient, gilt es sie anhand von Beobachtungen im Einzelfall nicht ausschließlich systematisch zu betrachten. In erster Linie ist die Spieltätigkeit des Kindes in den Vordergrund zu stellen, weniger das Erkennen und Finden in der Literatur dargestellter Formen kindlichen Handelns. Dies allein würde einem Verständnis kindlichen Spieltätigkeit vor allem im Hinblick auf die Bedeutung, die die Situation für das Kind hat, nicht gerecht werden können.

Schäfer (2005) nimmt keine Einteilung des Spiels anhand von Spielformen vor. Er beschreibt Spiel als einen eigenen Verhaltensbereich bei Menschen und höheren Tierarten, der sich durch eigene Regeln im Sinne einer eigenen Grammatik von anderen abgrenzt (vgl. Schäfer 2005, S. 1806). Spiel ist frei von äußeren Zwängen oder Zwecken. Es ist grundlegend durch Freiheit gekennzeichnet und äußert sich in nicht festgelegten individuellen Handlungen. Das Spielgeschehen selbst ist durch Beziehungen zwischen Menschen und Gegenständen geprägt, die es im Einzelnen weiter zu untersuchen gilt. In der Ontogenese des Individuums ist Spiel ein Bereich, in dem das Subjekt sein Verhältnis zu sich und seiner Wirklichkeit aus Eigeninitiative heraus gestaltet und (nach)vollzieht. »Nach neueren naturwissenschaftlichen Forschungen dürfte Spiel als schöpferisches Organisationsprinzip der Natur und der gesamten Evolution zugrunde liegen« (ebd.).

Der englische Arzt und Psychoanalytiker Donald W. Winnicott (1896-1971) beschreibt das Spiel als einen besonderen Raum zwischen Subjekt und Wirklichkeit. Mit den Begriffen »Übergangsobjekt« und »Übergangsphänomen« kennzeichnet er einen »intermediären Raum«, einen Erlebnis- und Erfahrungsraum, für interne, subjektive Spielbedürfnisse und externe, objektive Gegebenheiten der Wirklichkeit, in der innere Realität und äußeres Leben sich verbinden (vgl. Winnicott 1974, S. 11, vgl. dazu auch Walter 1993, S. 54).

Gerd E. Schäfer (1989) legt ein kommunikatives Modell der Spielbetrachtung vor und arbeitet das Konzept des intermediären Spielraums Winnicotts in der Bedeutung des Spiels für die kindliche Entwicklung detailliert aus. Damit wird die Perspektive auf das Kind und sein Erleben gerichtet und Spiel im Spiegel subjektiver Dimensionen betrachtet. Schäfer geht der Frage nach, was mit den vielfältigen Funktionen des Spiels im Spielgeschehen passiert und stellt dazu drei Thesen auf:

- 1) Das Spiel ist ein Medium, ein Feld und eine Gestaltungsform, in der die verschiedensten Aspekte der Ich-Welt-Auseinandersetzung nicht einzeln oder gemeinsam gefördert, sondern zueinander in Beziehung gesetzt werden.
- 2) Es sind die Spielphantasien, in denen die Verknüpfung von innerer und äußerer Welt möglich wird.
- 3) Deshalb bilden Spiel und Spielphantasie eine Art Zwischenbereich zwischen innerer und äußerer Welt (intermediärer Bereich; Winnicott 1973a). Innerhalb dieses Bereiches hat es keinen Sinn zwischen innerer und äußerer Wirklichkeit zu unterscheiden. Dieser Bereich kann entwickelt werden oder im Laufe des Heranwachsens verkümmern (Schäfer 1989, S. 28f.).

Spiel wird damit als ein subjektiver Prozess gekennzeichnet. Die Spielphantasie macht es möglich, Zugang zu den Komplexitäten und Wechselwirkungen des inneren Erlebens, Erfahrens und Verarbeitens zu erhalten. Zudem bringt sie diese innere Welt mit der äußeren Welt in Kontakt. Oerter (1999) beschreibt mit Verweis auf Winnicott (1974) und Schäfer (1989) das Spiel ebenso als intermediären Bereich. Er stellt dabei allerdings keine Bezüge zur Psychoanalyse her. Er kennzeichnet Gegenstandsbezüge, die als Entwicklung individueller Beziehungen zu Gegenständen oder auch als Objektbeziehungen zu verstehen sind. Diese lassen sich in vier Dimensionen unterscheiden: Aneignung, Vergegenständlichung, Subjektivierung und Objektivierung. Die intermediäre Funktion des Spiels entsteht dabei zwischen den beiden jeweils entstehenden Polen der Dimensionen. Die ersten Gegenspieler sind dabei aus der Perspektive des Subjekts, die zweiten aus der Perspektive des Objekts zu betrachten. So geht es zum einen darum, dass sich das Ich Äußeres aneignet und durch Vergegenständlichung einen Teil der Umwelt aufnimmt. Zum anderen passt sich das Objekt an das Subjekt an (vgl. Oerter 1999 & Schäfer 2006). Dabei greift Oerter auch auf das Konzept von Assimilation und Akkomodation von Piaget zurück.

Schäfer eröffnet mit Bezug auf Bateson (1981) eine ökologische Sichtweise, in der Spiel als eine Kommunikationsform beschrieben wird, in der das Subjekt als Teil des ökologischen Systems und die Ökologie einzelner Ausschnitte der Wirklichkeit sich im intermediären Bereich miteinander verbinden und austauschen (vgl. Schäfer 1989, S. 47). Mit dem Begriff der Ökologie wird die Vielfalt, Wechselwirkung und Beziehung sowohl in Bezug auf das

innere subjektive Spielerleben als auch die äußere soziale und räumliche Spielumwelt verdeutlicht. Damit sind unterschiedliche vorstellbare Spielräume in Wald, Haus oder Stadtteil als auch Spielmaterialien und Spielzeuge gemeint. Darüber hinaus erscheinen hier Beziehungen zu anderen Kindern, Eltern oder ErzieherInnen sowie zeitliche Strukturen, die es möglich machen, sich in Spiel begeben zu können, nennenswert.

Auch Gopnik (2009) befasst sich mit dem Phantasiespiel von Kindern und überschreibt ihre Gedanken dazu mit »Spielarbeit«. Was für Kinder ungezügelter Selbstverständlichkeit ist, ist für Erwachsene »nur ein kognitive Zusatzvergnügen«. Kinder können sehr gut zwischen imaginärer und wirklicher Welt unterscheiden, allerdings sind sie nicht darauf angewiesen, die Wirklichkeit zu bevorzugen. Die Unterscheidung zwischen Notwendigem oder Nützlichem und Unterhaltendem, zwischen Arbeit und Spiel, ist für Kinder obsolet. Sie sind nicht an Planung, Effizienz und Zielstrebigkeit ihres Handelns gebunden. Diese würde sie in ihrem Erkenntnisgewinn einschränken. Sie können sich im positiven Sinne hemmungslos ihren Eingebungen und Interesse hingeben. Sie können ihr Umgebung und die Zusammenhänge der Welt erkunden, Dinge ausprobieren und wiederholen so oft sie wollen.

»Evolutionär läuft diese ungehemmte Erforschung darauf hinaus, dass Kinder mehr lernen können als Erwachsene. Nun überlassen sich Kinder aber dem wilden Phantasiespiel aber keineswegs, weil sie bewusst versuchen, etwas über die Welt und andere Menschen zu lernen. Sie tun es, weil sie Kinder sind und weil Kinder das eben tun. Erst aus einer universelleren evolutionären Perspektive stellt sich hier ungehemmtes, nutzloses Phantasiespiel als zutiefst funktionale menschliche Tätigkeit heraus« (Gopnik 2009, S. 153.).

Schäfer (1989) erarbeitet eine Ökologie des Spiels auf der Grundlage des intermediären Raums als Erfahrungs- und somit Bildungsbereich. Er schließt daraus auf weitere Bildungsprozesse, die in diesem Raum wirksam werden, wodurch dem Spiel eine hohe Bedeutung zugesprochen wird. Spiel wird damit zum Medium von Bildung auf der Grundlage von Erfahrung.

Spiel als Medium des Erfahrungslernens im Kontext frühkindlicher Bildung

Frühkindliche Bildung besteht nach Schäfer (2011d) vor allem aus Erfahrungslernen, welches Wissen aus erster Hand bedeutet. Davon unterscheidet sich Wissen aus zweiter Hand, das bereits symbolisch strukturiert ist und von anderen übernommen werden kann ohne dabei eigene Erfahrungen machen zu müssen. Aus diesem Grund ist Wissen aus zweiter Hand auf Sprache angewiesen. In der Schule wird vordergründig mit Wissen aus zweiter Hand gearbeitet, welches in Form bereits fertiger Gedanken mit all seinen Möglichkeiten, Erfolgen und Grenzen »vermittelt« wird. Erfahrungswissen ist demgegenüber selbst generiertes Wissen, welches anders gewonnen wird und eine andere Struktur aufweist. Junge Kinder sind gut auf Erfahrungslernen vorbereitet und bringen nach Schäfer

eine »Basisausstattung«, Voraussetzungen mit denen Kinder in ihrem Alltag handeln, dafür mit:

- Körperliche Bewegung und sinnliche Erfahrung
- Emotionale Bedeutung
- Kommunikationsfähigkeit
- Mimik lesen und beantworten
- Neugier

Erfahrungslernen ist als Prozess zu betrachten, der nicht isoliert allein durch das Tun des Kindes entsteht, sondern sich zwischen Individuum und Umwelt in komplexer Beziehung vollzieht. Dies lässt sich mit dem von Schäfer beschriebenen »intermediären Raum« in Verbindung bringen. Anhand erfahrener Muster entsteht ein subjektives Bild von der Welt.

»Beim Erfahrungslernen gibt es keine Informationen, die übertragen werden. Vielmehr werden durch die Interaktion mit gegebenen Bedingungen alte Erfahrungsmuster so verändert, dass sie neue Erfahrungsaspekte in sich aufnehmen und dadurch wandeln. Aus dieser Perspektive ist **Lernen die Fähigkeit, angesichts gegebener Voraussetzungen geeignete Variationen des eigenen Repertoires hervorzubringen und sie durch Muster, die von außen angeboten werden, zu erweitern**« (Schäfer 2011d, S. 86; Hervorhebung im Original).

Die Erfahrungsmöglichkeiten und Eigentätigkeiten der Kinder spielen somit eine wesentliche Rolle für Bildungsprozesse. Hinzu kommen vertraute Beziehungen zwischen Kindern und Erwachsenen. Erfahrungslernen vollzieht sich immer in sozialen Kontexten vor dem Hintergrund »gemeinsam geteilter Erfahrung«, was gemeinsam erlebte und erfahrene Handlungszusammenhänge zwischen Kindern und Erwachsenen meint (vgl. ebd., S. 88). So wird z.B. in Geschichten real oder virtuell Erlebtes zur Sprache gebracht. Über diese sprachlich gedachten Szenen kann ein Austausch über Handlungszusammenhänge stattfinden. So wird die Welt über Zusammenhänge des Handelns verstanden, bevor sie später durch abstrakte und logische Zusammenhänge erweitert werden. Dieser szenische Zusammenhang ist Merkmal frühkindlichen Denkens (vgl. ebd. S. 93). Auch Largo (2003) macht deutlich, dass die Erfahrungen, die das Kind beim Spiel macht, das Wesentliche sind. Der Sinn des kindlichen Spiels liegt nicht in einem Endprodukt, sondern dem Prozess und Tun des Kindes selbst (vgl. ebd., S. 57).

Spiel ist geprägt durch frühkindliches Denken und äußert sich im Handeln in sprachlichen als auch nichtsprachlichen Situationen. Schäfer (2013) verdeutlicht anhand des Beispiels eines Jungen, der sich über längere Zeit im Kindergarten mit Linsen beschäftigt, sehr eindrücklich, wie Kinder anhand von Erfahrungen lernen (vgl. Schäfer 2013). Erfahrungen werden gesammelt, wiederholt und bilden dadurch Zusammenhänge und Ereignismuster. Durch Wiederholung in ähnlichen Situationen werden diese Erfahrungen ausdifferenziert und

erweitert. Somit wird das Einsatzspektrum vergrößert. Damit Lernsituationen wie diese stattfinden können, braucht es Zeit, Gelegenheit, Befürwortung und Unterstützung sowie soziale, emotionale, zeitliche und materielle Räume.

Eingebettet in die Grammatik des Spiels, die bestimmte Merkmale aufweist, verfügt das Erfahrungslernen ebenso über strukturelle Eigenschaften, die es näher kennzeichnen. So wird nicht in pädagogisch-didaktisch vorstrukturierten Unterrichtssituationen gelernt, sondern in alltagsbezogenen Ereigniszusammenhängen. Diese Ereignisse sind durch den Einfluss der Emotionen bedeutungsvoll strukturiert. Durch die Wiederholung gleichartiger Ereigniszusammenhänge ergeben sich typische Ereignismuster, die sich in der kindlichen Lebenswelt bewähren können und müssen, um in Handlungsmuster überzugehen, die anschließend situationsübergreifend genutzt werden können. Sie dienen so der Orientierung in zunächst ähnlichen und später neuen und bislang unbekannten Kontexten. Die gebildeten Erfahrungsmuster sind schlussendlich Grundlage für Abstraktionen, die der Vereinzelung von Elementen aus den Erfahrungszusammenhängen dient und diese zu Fakten generiert (vgl. ebd. und Schäfer 2011c).

Fazit: Neben inhaltlicher Strukturierung und Gestaltung entsprechender pädagogischer Beziehungen, sind vor allem pädagogische Räume in Institutionen und damit auch Außengelände hervorragend geeignet, um Erfahrungslernen zu unterstützen. Im Zuge dieser Erkenntnisse sollten Außenräume vor allem Erfahrungsräume sein. Wie bereits ausgeführt wurde, eröffnet Spiel einen Spielraum zwischen den inneren subjektiven Vorstellungen und einer vorgegebenen Wirklichkeit in einem intermediären Raum. Der Spielraum als Außengelände einer Kindertagesstätte stellt eine erfahrbare Wirklichkeit und somit einen Teil des intermediären Raums dar, den es unter diesem Aspekt weiter zu betrachten gilt.

Spiel ist Lernen – Explorationsspiel als Urform des Spiels

Es lassen sich somit Verbindungen zwischen Spiel, intermediärem Raum und Entwicklung des Erfahrungslernens ziehen. Auf dem Weg von alltagsbezogenen Handlungen über das Handlungsdenken hin zu verinnerlichten generalisierten Erfahrungsmustern leistet das Spiel einen wesentlichen Beitrag zur Mentalisierung. Das bedeutet, dass äußere Handlungsmuster zu inneren werden. Das Spiel ist in diesem Prozess Mittel, Handlungsstrukturen zu erkennen und zu bilden und diese von der konkreten Handlung zu lösen. Erst durch die Loslösung im Geist z.B. mittels Phantasie(spiel) oder Gestalten kann die Struktur umgewandelt werden. Simulationen von Wirklichkeiten werden so möglich (vgl. Schäfer 2013).

In Anbetracht dessen ist der intermediäre Bereich selbst ein Spielraum. Ein Spielraum zwischen der vorgegeben Wirklichkeit und den inneren subjektiven Vorstellungen und Bildern des Subjekts. In Anbetracht des Außengeländes einer Kindertagesstätte ist dieser

ein Spielraum des Spielraums. Der (Außen)Spielraum wird zum intermediären (Außen)Spielraum. Er ist ein intermediärer Raum für die Prozesse zwischen innen und außen und gleichzeitig selbst ein äußerer Spielraum im örtlichen Sinne des Raumes mit Merkmalen und Möglichkeiten für innere Prozesse. Kinder spielen nicht nur allein, sie spielen vor allem auch miteinander. Damit überkreuzen sich die intermediären Spielräume und es entstehen gemeinsame Welten, die unter bestimmten Bedingungen eine Kultur der Kinder ergibt. Ein kultureller Spielraum, in dessen Zentrum kindliches Spiel steht.

Beim Explorieren werden Wirklichkeitserfahrungen, die durch die Prozesse von innen und außen geprägt sind, im intermediären Raum internalisiert. Zunehmend ist es möglich, sich von ihnen zu lösen und ohne Bezug zu Wirklichkeitsbedingungen zu spielen. »Exploratives Spiel ist die evolutionäre Grundlage des Erfahrungslernens« (Schäfer 2013), dass sich durch Wiederholung, Veränderung und Verkörperung auszeichnet. Der Gebrauch bzw. das Nutzen (von etwas) im Spiel bildet die Grundlage des Erfahrungslernens. Somit sind Prozesse des Explorierens eng mit dem Erfahrungslernen verbunden. Mit den Auswertungen und Ergebnissen der vorliegenden Studie wird das Explorationsspiel als Urform des Spiels näher beschrieben (vgl. S. 146ff.).

Das Äußere wird nun im Sinne des tatsächlichen Außengeländes als Spielraum verstanden. Dieses muss entsprechend der Idee des intermediären Raums flexibel genug sein, um verschiedene Realitäten in sich vereinen zu können. Spiel als Außenraumspiel bedeutet somit Spielräume und Spielmaterialien, also Räume zum Spielen und Materialien zum Spielen zu nutzen zu können. Dabei geht es um Räume und Materialien für Handlungen als auch Sprache. Unter dieser Perspektive sind Spielräume als intermediärer und örtlicher Raum für die Verbindung von Bewegung, Sprache und Denken interessant. In dieser Gestalt regen sie vor allem zum Explorieren und Erkunden auf vielfältige Art und Weise an. Exploration ist wie bereits beschrieben mit Erfahrungslernen verbunden und geht dabei weit über die sonstigen Annahmen des Explorierens als Vorform des Spiels hinaus.

Es fällt auf, dass Exploration in den in der Literatur beschriebenen Spielformen zumeist nicht berücksichtigt oder dem Spiel gegenübergestellt wird (z.B. bei Einsiedler). Diese Darstellung verweist allerdings auf einen sehr engen Begriff, der sich vor allem mit Säuglingen und der Idee der »Einübung« in Verbindung bringen lässt. Explorationsspiel wird im Kontext der vorliegenden Arbeit grundsätzlicher und umfassender im Hinblick auf Lernprozesse der Kinder anhand von Erfahrung und Exploration verstanden. Es ist im Sinne des bisher entwickelten Verständnisses nicht möglich, Prozesse des Explorierens aus dem Kontext des Spiels zu lösen. Diese sind zwangsläufig eng miteinander verbunden und aufeinander angewiesen. Exploration ist zudem in fast allen Spielformen zu beobachten. Im Zuge der vorangegangenen Überlegungen muss dies zwangsläufig die Folge sein. Spiel ist als Raum

für Erfahrungen in einen intermediären Raum eingebettet, der Mentalisierungen ermöglicht und zwangsläufig mit fortwährendem Explorieren einhergeht. Exploration geht mit unterschiedlichen Formen, Bezügen und Komplexitäten einher und muss, um diese Gedanken konkretisieren zu können, näher untersucht und beschrieben werden. An dieser Stelle soll kurz innegehalten werden, um die theoretischen Bezüge der Grundlage dieser Arbeit zu überblicken. Dazu wurde nachfolgende Grafik erstellt.

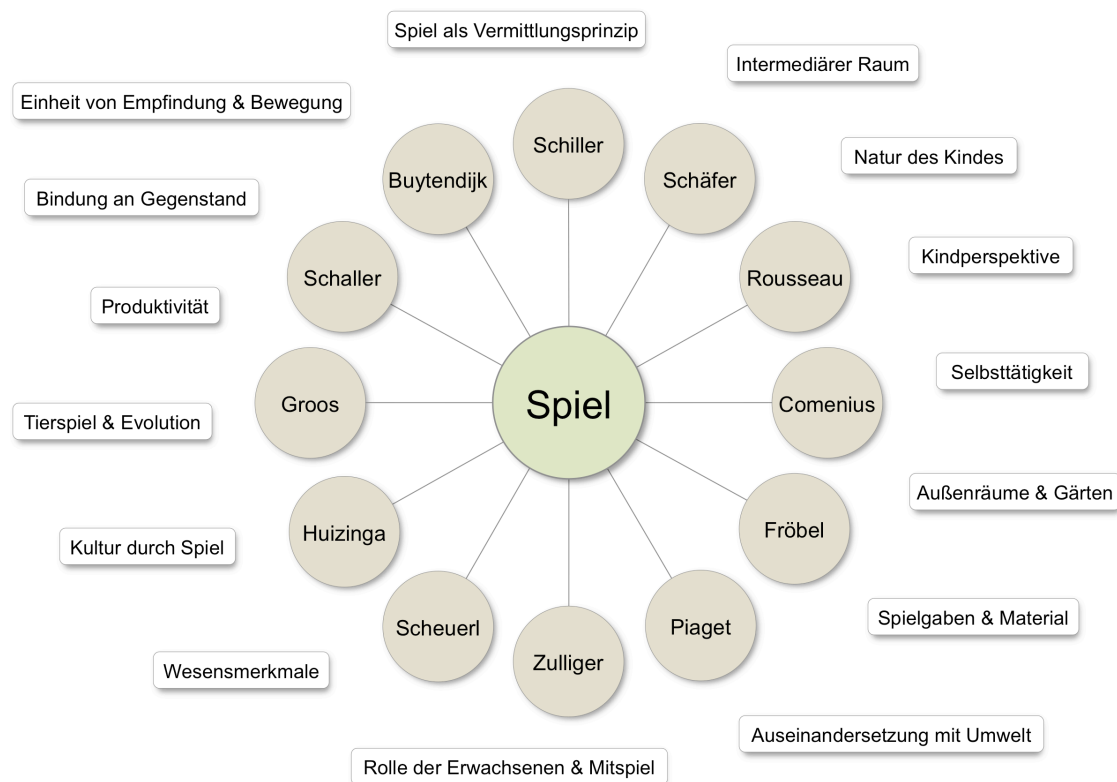


Abb. 02: Spieltheoretische Bezüge dieser Arbeit

Die Abbildung verdeutlicht die Vielfalt der ausgearbeiteten spieltheoretischen Bezüge. Diese wurden anhand der Relevanz der Inhalte und Argumentationen ausgewählt und in eine Reihung entsprechend möglicher Bezüge zueinander gebracht. Trotz der Auswahl geht es nicht darum, allen hier genannten Theoretikern in ihrer Gedanken- und Forschungslogik vollends zu folgen. Es wurden vielmehr Aspekte und Verdienste ihrer Arbeiten zusammengestellt, die sie für das Thema der vorliegenden Arbeit interessant machen. Einige Begriffe stehen in der Mitte von zwei Namen, was bedeutet, dass diese beiden zuzuordnen sind. Diese können natürlich im Detail der Betrachtung Unterschieden aufweisen. Einige anschließende Erklärungen sollen die Grafik nachvollziehbar machen. Auch wenn die vollständigen Bezüge hier nicht nochmals komplett dargestellt, sondern nur angedeutet werden, um auf unnötige Wiederholungen zu verzichten.

Mit Rousseau wird erstmals in der Geschichte der Weg eröffnet, Kinder in ihrem Wesen und aus ihrem Dasein heraus zu betrachten. Die Perspektive der Kinder einnehmen und ihre Selbsttätigkeit in den Fokus rücken zu können, verdanken wir in pädagogischer als auch forschungsmethodischer Hinsicht seinen ersten Gedanken. Zudem befasst sich Rousseau mit der Natur des Kindes, die ebenso, allerdings sehr viel später, auch das Thema Schäfers ist. Schäfers Theorie des intermediären Raumes, der die Verbindung von inneren und äußeren Prozessen auf der Grundlage von Erfahrungslernen verdeutlicht, ergänzt alle anderen theoretischen Überlegungen um einen wichtigen Aspekt in der Relevanz für das Kind selbst. Das Vermittlungsprinzip taucht auch bei Schiller auf, wenn auch in einem anderen Kontext. Schiller als auch Piaget, betrachten Spiel gegenüber Schäfer eher funktionsorientiert. Die ausgearbeiteten Spielformen sind dabei vor allem in Bezug auf die Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Umwelt für die vorliegende Studie von Interesse.

Scheuerls Verdienst besteht in der Formulierung der Merkmale des Spiels, die das heutige Denken stark prägen. Zudem macht Huizinga Verbindungen von Spiel und Kultur deutlich, die grundsätzlich in Anbetracht einer institutionellen Subkultur vor dem Hintergrund der Fragestellung weiter gedacht werden kann. Im Hinblick auf die Frage von Raumgestaltung und Material geben bereits Fröbel und Comenius zu ihrer Zeit wesentliche Hinweise. Nicht zuletzt ist Fröbels Kindergarten der Vorläufer heutiger Kindertageseinrichtungen. Sein »Garten« lässt bereits gedankliche Verbindungslinien zum »naturnahen Außengelände« erahnen, wenn auch im Detail andere Begründungszusammenhänge bestehen. Mit Verweis auf Fröbel sollen die theoretischen Überlegungen zum Spiel an dieser Stelle abgeschlossen und zum Kindergarten als Institution übergeleitet werden.

Kindliches Spiel in Kindertagesstätten – ein Blick auf die Institution

Bis vor einiger Zeit wurden Kinderkrippen für Kinder im Alter von null bis drei Jahren und Kindergärten für drei- bis sechsjährige Kinder unterschieden. Inzwischen ist die Landschaft der Kindertageseinrichtungen vielfältiger geworden. Kindertagesstätten (kurz: Kitas) und damit auch Kindergärten nehmen zunehmend Kinder in altersgemischten Gruppen z.B. ab null oder zwei Jahren auf. Begrifflich gibt es keine feste Definition. Ob es sich um einen Kindergarten oder um eine Kindertagesstätte handelt, liegt häufig in der Geschichte der Einrichtung begründet. Unabhängig davon ist als allgemeine Bezeichnung für Kindertageseinrichtungen der ursprünglich Fröbelsche »Kindergarten« aufgrund seiner Wurzeln in Deutschland sehr gebräuchlich.

Bundesländer und Regionen, die aufgrund ihrer Historie bisher kaum über Kinderkrippen verfügten, haben mit dem gesetzlich verankerten Rechtsanspruch auf Kinderbetreuung ab dem 1. vollendeten Lebensjahr seit 1. August 2013 (vgl. www.bmfsfj.de) vor allem bestehende Kindertageseinrichtungen dahingehend verändert, dass auch jüngere Kinder aufgenommen und integriert werden. Die Herausforderungen und Schwierigkeiten, die sich aktuell mit der Umsetzung von Rechtsansprüchen unter Bedacht des tatsächlichen Bedarfs einer sich wandelnden und zunehmend auf Flexibilität angewiesenen Gesellschaft vor allem in qualitativer Hinsicht stellen, können hier nicht weiter verfolgt werden. Es sei zumindest darauf hingewiesen, dass es mit der quantitativen Schaffung von »Betreuungs«plätzen allein nicht getan ist. Bevor weitere damit verbundene politische Aspekte aufgegriffen werden, folgen Ausführungen zur Geschichte der öffentlichen Kleinkinderziehung.

In Deutschland gibt es seit ca. 190 Jahren Einrichtungen zur öffentlichen Kleinkinderziehung. Die Wurzeln heutiger Kindertageseinrichtungen liegen zum einen in den Bewahranstalten der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts und zum anderen im Fröbelschen Kindergarten. Zunächst waren die »Kleinkinderbewahranstalten« und »Kleinkinderschulen« für Kinder armer, berufstätiger Eltern vorgesehen, die entweder nicht genug Zeit oder Fähigkeiten zur Erziehung ihrer Kinder besaßen. 1840 trat diesen Institutionen der Fröbelsche Kindergarten gegenüber, der Erziehung und Bildung für alle Kinder vorsah. Tatsächliche »Bildungseinrichtungen« sind Kindergärten und Kindertagesstätten letztendlich aber erst seit dem Erlass des Kindertagesstättengesetzes in den 1970er Jahren (vgl. Erning 2000. S.171). Ihr Auftrag bezieht sich neben Bildung auch auf Betreuung und Erziehung des Kindes. Die Schwerpunktsetzung in den einzelnen Einrichtungen und deren Konzepten ist dabei bis heute sehr sozialpädagogisch geprägt. Tatsächliche Bildungsansätze werden im Gegensatz zum Fokus auf Betreuung oder Erziehung erst nach und nach vor dem Hintergrund und auch im Widerspruch zu den einzelnen Bildungsplänen der Länder ausgearbeitet und etabliert.

Der erste Kindergarten ging 1840 aus einem von Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782-1852) geleiteten Spielkreis in Rudolstadt (Thüringen) hervor. Fröbel gilt als Erfinder des Kindergartens und Begründer der Spielpädagogik, die freies Spielen als in sich selbst sinnvolle Betätigung betrachtet. 1840 gründete er in Bad Blankenburg (Thüringen) eine Werkstatt zur Herstellung seiner Spielgaben, die sich vor allem durch geniale Einfachheit und ihre wohldurchdachte Zusammenstellung (vgl. Reble 1999, S. 231) auszeichnen. Der Begriff des Kindergartens wurde unübersetzt in mehr als 20 Sprachen übernommen. Die Kindesnatur steht für Fröbel im Vordergrund, so dass im Kindergarten der »Garten« das wirkende Element der freien Entwicklung bezeichnet (vgl. Diesterweg 1850, S. 1). Es lassen sich hier Verbindungen zu den vorangegangenen Überlegungen des Verhältnisses von Kind und Natur (vgl. S. 28ff. dieser Arbeit) herstellen. Die Vorstellung vom Kindergarten als Garten deutet auf kultiviert natürliche Gestaltungsaspekte des Raumes. Werden heutige Kindertageseinrichtungen betrachtet, sind diese zumeist in ein Gebäude, der Einrichtung selbst, und (bestenfalls) ein dazugehöriges Außengelände, einen Hof oder eben einen Garten, unterteilt.

Fröbel setzte sich für die Gründung von Elternvereinen ein, welche die Initiatoren und Träger der ersten Kindergärten waren. Der Kindergarten stellte eine Einrichtung des aufgeklärten Bürgertums dar. Bis 1842 gab es Kindergärten in Frankfurt am Main, Gotha, Homburg, Annaburg, Quetz, Lünen und Dresden. Auch einige Kinderbewahranstalten arbeiteten nach Fröbels Ansatz, behielten dabei aber ihre Bezeichnung bei, wie in Darmstadt, Hildburghausen und Coburg (vgl. Aden-Grossmann 2011, S. 29). Nach Fröbels Verständnis ist der Kindergarten die erste Stufe eines einheitlichen Bildungssystems. Dem Kindergarten kamen drei Aufgaben zu:

- 1) Allgemeine Unterstützung von Kindern im Vorschulalter durch angemessene Beschäftigung und Spiele, wodurch Vorbereitung auf die Schule und weitere Lebensstufen erfolgen sollte
- 2) Ausbildungsstätte für junge Männer und Frauen, in der sie für Erziehungsaufgaben ausgebildet werden
- 3) Entwicklung geeigneten Spielmaterials und fachliche Diskussion durch die Herausgabe von Zeitschriften (vgl. ebd., S. 30).

Nach dem Scheitern der Revolution 1848 untersagte das preußische Kindergartenverbot von 1851 die weitere Verbreitung von Kindergärten. Hoffmann (1951 zit. n. Aden-Grossmann 2011, S. 31) vermutet, dass das Aufstreben der zunehmend mit Fröbel sympathisierenden Lehrerschaft als Stand Grund dafür war. Den Widerruf des Verbots erlebte Friedrich Fröbel nicht mehr. Nach 1948 und mit zunehmender Industrialisierung wurden die fachliche Notwendigkeit und der politische Druck größer, der zunehmenden Arbeiterschaft zumindest

eine minimale Schulbildung zuteil werden zu lassen und die Kinderarbeit zu reduzieren. Der Reichstagsabgeordnete Karl Liebknecht nahm die Fröbelsche Kindergartenidee wieder auf. Der Kindergarten bleibt lange Zeit nicht allen Schichten gleichermaßen zugänglich. Mit der zunehmenden Erwerbstätigkeit der Frauen während des ersten Weltkrieges stieg die Nachfrage nach Kinderbetreuungsmöglichkeiten. Nach dem Krieg wurde eine Reform der Kinder- und Jugendhilfe notwendig. In der Weimarer Republik wurde 1922 das Reichsgesetz für die Jugendwohlfahrt (RJWG) verabschiedet, in dem die private und öffentliche Fürsorge geregelt und der Kindergarten als Teil verankert war. Eine entschiedene Pädagogisierung wurde nicht vorgenommen. Der Kindergarten war unter der Trägerschaft der Wohlfahrtsverbände für lange Zeit vornehmlich Kinderpflegestätte (vgl. Aden-Grossmann 2011, S. 47).

Unterbrochen durch den zweiten Weltkrieg wurde die Tradition des Kindergartens nach 1945 wieder aufgenommen. Für Details zum Kindergarten im Dritten Reich als auch in der DDR sei auf die Publikationen z.B. von Erning (2000), Lost (2000) oder Rabe-Kleberg (2000) verwiesen. Neben dem Einfluss reformpädagogischer Tendenzen z.B. Montessoris und der Kinderladenbewegung gerät der Kindergarten in den 1970er Jahren in die bildungspolitische Diskussion. In Anbetracht und in Überleitung zu aktuellen Debatten, stellt sich die Frage, was sich seit dem daraus ergeben und verändert hat. Einige Grundfragen scheinen zumindest nach wie vor gleich.

Aus heutiger Perspektive ist die Expansion der öffentlichen Erziehung als ein wesentliches Element des Wandels von Kindheit zu kennzeichnen (vgl. Honig 2002, S. 19). Neben den Begriffen der »Verhäuslichung« und »Verinselung« von Kindheit, auf die bereits im Abschnitt »Spielräume und Spielplätzen für Kinder« eingegangen wurde, kann ebenso von »institutionalisierter« Kindheit oder »Kindergartenkindheit« gesprochen werden. Das Aufwachsen von Kindern im Kontext von Familie, Institution, Medien, Konsum- und Arbeitswelt hat sich in den letzten Jahrzehnten stark verändert. Die gesellschaftliche Entwicklung und Modernisierung wirkt sich auf Kindheit und Kinderleben aus, was auch Auswirkung auf das Spielen zeigt. Mit der zunehmenden Institutionalisierung von Kindheit rücken damit verbunden Fragen und Einzelaspekte institutionalisierter Kindheit in den Mittelpunkt. Auch vor diesem Hintergrund liegt die vorliegende Forschungsfrage zu kindlichem Spiel in Kindertagesstätten begründet.

Neben pädagogischen Argumentationen sind Diskussionen um Kindereinrichtungen vor allem politisch motiviert. So gehört es zu den vorrangigsten Zielen der Familienpolitik, eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Erwerbsarbeit zu gewährleisten. Damit sollen zum einen Kindern gleiche Chancen in der Wissensgesellschaft eingeräumt werden, zum anderen Müttern und Vätern die Möglichkeit gegeben werden, ihr Arbeits- und Privatleben miteinander vereinbaren können, was der Sicherung des Wirtschaftsstandorts Deutschlands

dienen soll (vgl. Fried 2007, S. 286). Somit sind es nicht zuletzt ökonomische Interessen, die den Staat zu Einrichtung und Unterhalt von Kindertageseinrichtungen veranlassen, für die die Länder und Kommunen Zuständigkeit tragen.

Der Kindergarten stellt die dritte Sozialisationsinstanz neben Familie und Schule in der frühen Kindheit dar, in deren (Schule betreffend) Schatten er bis heute zu stehen scheint. Dabei besuchen über 90% der vier bis sechsjährigen Kinder regelmäßig Kindertageseinrichtungen. Annähernd jedes Kind besucht einen Kindergarten bevor es in die Schule kommt. Im Alter bis zu drei Jahren schwanken die Angaben je nach Bundesland, Region, Stadt und Land. Es ist grundsätzlich ein zunehmender Bedarf im Bereich der Kinderbetreuung von null bis drei Jahren (U3) zu verzeichnen. Es wird auf gravierende Betreuungslücken hingewiesen (vgl. DJI Kinderbetreuungsstudie 2005). Es ist nicht selten, dass werdende Eltern lange Zeit vor der Geburt ihres Kindes sich bereits um einen Kinderkrippen bzw. Tagestättenplatz kümmern müssen, auch wenn dieser bspw. erst mit dem vollendeten 1. Lebensjahr des Kindes in Anspruch genommen wird. Tagespflege und Tagesmütter ergänzen in diesem Bereich die öffentlichen Angebote.

Es ist vor diesem Hintergrund auf historisch bedingte Unterschiede des Angebots und der Nutzung von Kinderbetreuungsangeboten zwischen Ost- und Westdeutschland hinzuweisen. Dies betrifft bspw. Schließzeiten der Einrichtungen über Mittag, die vor allem von Eltern in den alten Bundesländern überbrückt werden müssen. Die Orientierung der Öffnungszeiten am »Normalarbeitstags«, der für viele Eltern nicht zutrifft, schafft zudem Betreuungslücken am Morgen und Abend. Allgemein werden die Öffnungszeiten in Ostdeutschland wesentlich besser bewertet als in Westdeutschland. Die Nutzung von Tagesbetreuungsangeboten der 1- bis 4-Jährigen ist in den neuen Bundesländern höher als in den alten Bundesländern. Dabei wird die Tagespflege in Ost und West gleichermaßen in Anspruch genommen. Allerdings ist diese in den östlichen Bundesländern öffentlich organisiert, während sie in den westlichen Bundesländern mangels öffentlicher Angebote privat über den »grauen Markt« abgedeckt wird. Welche Betreuungsformen in Anspruch genommen werden, ist zudem schichtabhängig. Besser gestellte Familien nutzen Tagesmütter und andere bezahlte Betreuungsangebote, während in Familien der »unteren Schichten« Betreuung häufig ausschließlich Elternsache ist. Kinder mit Migrationshintergrund gehen annähernd so häufig in den Kindergarten wie Kinder ohne Migrationshintergrund.

2005 wurde mit dem Tagesbetreuungsausbaugesetz (TAG) ein Gesetz zum qualitätsorientierten und bedarfsgerechten Ausbau der Tagesbetreuung verabschiedet. Dieses wird ergänzt durch das Gesetz zur Förderung von Kindern unter drei Jahren in Tageseinrichtungen und in Kindertagespflege (Kinderförderungsgesetz – KiföG), welches 2008 in Kraft getreten ist. Die gesetzlichen Grundlagen sind im SGB VIII (Sozialgesetzbuch

Achtes Buch Kinder- und Jugendhilfe) und in den jeweiligen Kita-Gesetzen der Länder verankert. Im zweiten Kapitel im SGB VIII werden unter Leistungen der Jugendhilfe unter §22 Grundsätze der Förderung formuliert:

- (1) Tageseinrichtungen sind Einrichtungen, in denen sich Kinder für einen Teil des Tages oder ganztägig aufhalten und in Gruppen gefördert werden. Kindertagespflege wird von einer geeigneten Tagespflegeperson in ihrem Haushalt oder im Haushalt des Personensorgeberechtigten geleistet. Das Nähere über die Abgrenzung von Tageseinrichtungen und Kindertagespflege regelt das Landesrecht. Es kann auch regeln, dass Kindertagespflege in anderen geeigneten Räumen geleistet wird.
- (2) Tageseinrichtungen für Kinder und Kindertagespflege sollen
 - die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit fördern,
 - die Erziehung und Bildung in der Familie unterstützen und ergänzen,
 - den Eltern dabei helfen, Erwerbstätigkeit und Kindererziehung besser miteinander vereinbaren zu können.
- (3) Der Förderungsauftrag umfasst Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes und bezieht sich auf die soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung des Kindes. Er schließt die Vermittlung orientierender Werte und Regeln ein. Die Förderung soll sich am Alter und Entwicklungsstand, den sprachlichen und sonstigen Fähigkeiten, an der Lebenssituation sowie den Interessen und Bedürfnissen des einzelnen Kindes orientieren und seine ethnische Herkunft berücksichtigen.

Auch wenn der politische Wille deutlich wird, besteht nach wie vor Nachholbedarf im Angebot öffentlicher Betreuungseinrichtungen von Kindern bis drei Jahren vor allem in den alten Bundesländern. Zudem sind wesentlich flexiblere Öffnungs- und Nutzungsmöglichkeiten entsprechend heutiger Arbeitsmodelle von Eltern notwendig. Hinzu kommen Fragen und Diskussionen um Ausbildung, Qualifikation und Bezahlung von Personal, wie Erzieherinnen und Erziehern, Sonderpädagogen, Köchen etc. vor dem Hintergrund eines institutionellen und gleichzeitig gesellschaftlich relevanten Alltags in Kindertageseinrichtungen, der von Heterogenität, Multikulturalität und Mehrsprachigkeit bei gleichzeitigem Anspruch an gesunde Ernährung, Bewegung und Prävention zu verstehen ist. Wie die vorangegangenen Absätze deutlich machen, kommt bei der Gesetzgebung und bei den politischen Diskussionen die Perspektive des Kindes im Hinblick auf sein Bedürfnis und Recht auf Bildung und den damit verbundenen Ansprüchen an die Qualität von Einrichtungen und Personal zu kurz. Auch in der Forschung gibt es in diesem Bereich großen Nachholbedarf. Zwar liegen inzwischen erste Evaluationsstudien und Überlegungen zum Qualitätsbegriff in der Frühpädagogik vor (vgl. Tietze 1998 und Honig/ Joos Schreiber

2004), deren Ergebnisse beziehen sich jedoch häufig auf rein quantitative bzw. ausgewählte qualitative Aspekte. Grundlagenstudien fehlen. Junge Kinder in Kindertagesstätten sind im Vergleich zu Schülern und Schule kaum erforscht.

Der familiäre Wandel und die damit veränderten Lebensvorstellungen, Bedürfnisse und beruflichen Notwendigkeiten von Müttern, Vätern und Eltern machen bestimmte Qualitätsstandards in Kindertagesstätten notwendig. Dadurch hat die Elementarpädagogik an gesellschaftlicher Bedeutung gewonnen. Außerdem kommt die Überzeugung hinzu, dass Kinder vom Besuch vorschulischer Einrichtungen profitieren können (vgl. Fried 2007, S. 288). »Der Kindergarten gewinnt heute zentrale Bedeutung sowohl für die soziale Erziehung als auch für die Spielförderung« (Retter 2003, S. 123). Aufgaben der Einrichtungen und auch Erwartungen an die Institutionen haben sich verändert. Auch wenn es absurd erscheint, dass Kindertagesstätten benötigt werden, um Kindern Spiel zu ermöglichen, ist dies vor dem Hintergrund des Wandels von Kindheit nicht abwegig. In Anbetracht dessen erscheint es sinnvoll und notwendig, mehr über kindliches Spiel in Institutionen in Erfahrung zu bringen, worauf mit der vorliegenden Arbeit im Hinblick auf Freispiel in naturnah gestalteten Außengeländen abgezielt wird.

Fazit – Theoretisches Verständnis und begriffliche Grundlegung

Es bleibt mit wenigen Worten und mit Hinweis auf die Zusammenfassungen im Anschluss an die einzelnen Abschnitte den theoretischen Teil dieser Arbeit ein komprimiertes Fazit zu ziehen. Anhand der Überlegungen zu Spielräumen und Spielplätzen wurden die Merkmale naturnaher Außenraumgestaltungen ausgearbeitet. Zu diesem Zweck wurden Natur, Naturbegriff und Naturverständnis genau betrachtet. Anhand dieser Überlegungen wird dieser Arbeit ein erkenntnistheoretischer nicht normativer Naturbegriff zugrunde gelegt, der den Fokus auf ganzheitliches Naturwissens in Abgrenzung zu einem naturwissenschaftlichen Grundverständnis der Welt und als Grundlage für kindliche Erfahrungs- und Lernprozesse richtet. Dieses Verständnis wird anhand und in Folge spieltheoretischer Betrachtungen mit einem funktionalen Spielbegriff erweitert, der kindliches Spiel als grundsätzlich frei von äußeren Zwecken, Intentionen, Funktionalisierungen und (pädagogischer) Normierungen begreift. Das Explorationsspiel erhält dabei als Urform des Spiels und Grundlage des Erfahrungslernens im Kontext frühkindlicher Bildungsprozesse besondere Relevanz.

Methodologische und methodische Überlegungen

Die empirische Sozialforschung fordert Transparenz und Nachvollziehbarkeit in Bezug auf Ziele, Erkenntnisinteresse und gewählte Forschungsmethoden. Die Erforschung kindlichen Spiels in Kindertagesstätten stellt in Anbetracht des jungen Alters der Kinder eine Herausforderung dar, die zunächst viele Fragen aufwirft. In Anbetracht der Fragestellung lässt sich ein quantitativer Zugang ausschließen, so dass eine qualitative empirische Studie fokussiert wird. Die qualitative Forschung weist allerdings keine einheitliche Systematik auf. In Bezug auf den Forschenden, das Untersuchungsfeld, den Gegenstand und das Phänomen besteht eine Vielfalt an Methoden sowie Triangulations- und Kombinationsmöglichkeiten. Somit gilt es herauszufinden, welches methodische Vorgehen zur Untersuchung des Spiels von Kindern im Alter von zwei bis sechs Jahren in Außengeländen von Kindertagesstätten geeignet erscheint.

Die einschlägige Literatur der sozialwissenschaftlichen Forschungsmethoden gibt allgemeine Hinweise auf Forschungsstile und Methoden in verschiedenen pädagogischen Subdisziplinen wie z.B. der Schulpädagogik, Erwachsenenbildung oder beruflichen Bildung. Unter dem Stichwort »qualitative Forschung in der frühen Kindheit« sind bislang keine Aufsätze in den und Handbüchern und Überblicksbänden aufgeführt (vgl. Panitz 2008, S. 40). Für das Studium der Methoden stehen allgemein Bücher zu empirischer Sozialforschung (bspw. Lamnek 2010, Diekmann 2005) zu qualitativer Forschung (Flick, von Kardorff & Steinke 2010) oder qualitativen Forschungsmethoden (Brüsemeister 2002), Handbücher zu qualitativer Forschung in den einzelnen (Teil-)Disziplinen, wie der Psychologie (Mey et al. 2010) oder den Erziehungswissenschaften (Friebertshäuser, Langer & Prengel 2012 oder Fuhr 2007) zur Verfügung. Zudem halten das Handbuch zur Kindheits- und Jugendforschung (Krüger & Grunert 2010), das Lehrbuch Kindheitsforschung (Bamler, Werner & Wustmann 2010) und das Handbuch der Kleinkindforschung (Keller 2011) Artikel zu Methodologie, Methoden und Anwendungsfeldern bereit. Außerdem sind die Sammelbände zu Methoden der Kindheitsforschung (Heinzel 2000) und »Aus der Perspektive der Kinder« zur Methodologie der Kindheitsforschung (Honig, Lange & Leu 1999) anzuführen, die im am vielversprechendsten erscheinen.

Dabei fällt auf, dass Artikel zu spezifischen Fragen und Besonderheiten der Forschung in der frühen Kindheit aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive bisher kaum ausgearbeitet vorliegen. Die entwicklungspsychologische Forschung, die sich mit jungen Kindern befasst, ist vor allem quantitativ geprägt. Wird die qualitative Forschung unabhängig vom Alter der Kinder betrachtet, kommen in erster Linie textbezogene (Auswertungs-)Verfahren zur Anwendung. Erziehungswissenschaftliche Methodenbücher beachten die frühe Kindheit nur

marginal bzw. aus entwicklungspsychologischer Sicht. Auch der Beitrag von Heinzel (in Friebertshäuser 2013) macht deutlich, dass eine Weiterentwicklung und Differenzierung in der Entwicklung, Anwendung und Rezeption von Forschungsmethoden in der frühen Kindheit benötigt wird. Auch im Überblicksband von Friebertshäuser (2013) taucht der Kindergarten als pädagogisches Handlungsfeld unter der Überschrift »forschendes Handeln in Praxisfeldern« nicht auf, während Artikel zu Schule, wie in den meisten Methodenbüchern, selbstverständlich enthalten ist. Das Handbuch der Kindheits- und Jugendforschung (Krüger & Grunert 2010) berücksichtigt die frühe Kindheit gar nicht. Kindheit scheint auch hier mit dem Eintritt in die Schule zu beginnen.

In der Forschungspraxis zeigt sich zudem, dass Befragungen und Interviews sowie standardisierte Methoden bevorzugt Anwendung finden und dass insgesamt quantitative Methoden überwiegen (vgl. Mey 2006, S. 2). Zudem ist in Anbetracht unterschiedlicher Studien in diesem Bereich festzustellen, dass, auch wenn qualitativ erhoben wird, häufig quantitativ ausgewertet wird. Aus entwicklungspsychologischer Sicht formuliert Mey (2002) in seinem Aufsatz im Handbuch der Kleinkindforschung Zugänge und Perspektiven einer qualitativen Forschungsorientierung der frühen Kindheit. Obwohl die Kindheitsforschung in der Entwicklungspsychologie ein Themenfeld mit langer Tradition ist, gibt es bisher keine umfassende qualitative Methodologie zur Entwicklungspsychologie der frühen Kindheit. Dieser Sachverhalt kann ebenso für die Erforschung früher Kindheit aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive konstatiert werden. Explizit methodisch und methodologisch ausgerichtete Publikationen der Kindheitsforschung diskutieren vor allem qualitative Forschungsansätze, die in soziologischen und erziehungswissenschaftlichen Kontexten die Perspektive von Kindern in den Mittelpunkt rücken (vgl. dazu Honig, Lange & Leu 1999, Heinzel 2000). Diese Zielsetzung verweist auf die besonderen methodologischen Ansprüche der neueren Kindheitsforschung und Kinderforschung.

Die wenig spezifisch im Feld erprobten Methoden und allgemeinen Methodendiskussionen sind begründbar mit einem bisher eher geringen bzw. zurückhaltenden Interesse an Forschungen im Bereich der frühen Kindheit. Falls dem so ist, stehen Fragestellungen im Hinblick auf kognitive Leistungen oder soziale Zusammenhänge im Mittelpunkt. Diese sind entsprechend der klassischen methodischen Zugänge erst mit einem bestimmten sprachlichen Entwicklungsstand der Kinder methodisch untersuchbar und somit wissenschaftlich zugänglich. Die Erforschung kindlicher Perspektive begann bisher ab drei Jahren (vgl. Mey 2006, S. 3). Dies lässt sich damit erklären, dass Kinder bis zum 3. Lebensjahren zumeist in der Familie leben und der Wissenschaft noch nicht zugänglich sind. Dies ändert sich mit dem Eintritt der Kinder in den Kindergarten. Die institutionalisierte Form geht mit dem möglichen Zugang der Erziehungswissenschaft einher. Dies weist zugleich darauf hin,

dass Fragen der frühen Kindheit zumeist in Verbindung mit Institutionen untersucht werden. »Die frühe Kindheit wird noch ausgelassen, denn in ihr scheint der Anteil des Kindes an seiner Entwicklung vergleichsweise gering« (Schäfer 1997).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die beschriebenen Methoden der empirischen Sozialforschung nicht direkt in die Kinderforschung (vgl. S. 97) übernommen werden und auf die vorliegende Fragestellung angewendet werden können. In Anbetracht des Untersuchungsgegenstandes des kindlichen freien Spiels kann es nicht generell um Normierung gehen. Damit besteht die Aufgabe im Rahmen dieser Studie, geeignete Methoden begründet auszuwählen, anzupassen und weiterzuentwickeln. Im Folgenden werden dazu zunächst das Erkenntnisinteresse und die Fragestellung der vorliegenden Arbeit zugrunde gelegt und beschrieben, um anschließend anhand von methodologischen und methodischen Überlegungen das gewählte Untersuchungsdesign abzubilden und zu begründen.

Die Arbeit lässt sich dem qualitativen Paradigma zuordnen und stellt sich den Herausforderungen entsprechend der Zielsetzung und Fragestellung der Arbeit vor dem Hintergrund der Besonderheiten des Feldes. Diese Herausforderungen bestehen im Hinblick auf junge Kinder, ihre Aktivitäten, Spielprozesse und Dynamiken im Spielgeschehen in einem Außengelände einer Kindertagesstätte, die untersucht werden sollen. Aufgrund dessen wird ein exploratives Vorgehen in den Blick genommen und versucht, methodische Möglichkeiten zur Forschung »aus der Perspektive der Kinder« auszuarbeiten. Dabei wird ein Beobachtungsverfahren in Verbindung mit Videoaufzeichnungen in Betracht gezogen und eine Auswertungsform anvisiert, die am Material selbst bleibt und keine Textanalyse zum Gegenstand hat.

Erkenntnisinteresse und Fragestellung

Die Wahl des Themas wurde durch mehrere Aspekte beeinflusst. Zum einen besteht ein grundsätzliches Interesse am Erkenntnisgewinn im Bereich früher Kindheit. Bislang liegt relativ wenig empirisch gesichertes Wissen über junge Kinder in Institutionen vor. Dies kann mit der Bedeutung einer kindlichen Perspektive ergänzt werden. Dabei geht es vordergründig um ein Interesse an den Kindern und ihren selbst gewählten freien Tätigkeiten. Häufig steht die Frage im Zentrum, was Kinder in einem bestimmten Kontext z.B. lernen (sollen), was bspw. in der Erarbeitung pädagogischer Programme mündet. Viel seltener wird der Frage nachgegangen, was Kinder von sich aus tun, um mehr zu erfahren über ihr Wesen und die Besonderheiten ihrer Weltaneignung. Der Aspekt des Kindes als Fremder, das dem Erwachsenen nicht direkt zugänglich ist, spielt hier eine wesentliche Rolle.

Demzufolge liegt das kindliche Spiel nahe, dem vor allem in jungem Alter der Kinder eine besondere Bedeutung zukommt. In Institutionen kommen mehrere Kinder zusammen und haben Raum und Zeit zum gemeinsamen Spiel. Die Freispielzeit im Außengelände der Kindertagesstätte bietet sich an, um Kinder »unter sich« und ohne direkten pädagogischen Einfluss zu beobachten. Es ist üblich, dass die Zeit im Außengelände als Freispielzeit den Kindern vor allem im Hinblick auf umfassende Bewegung selbst obliegt und nicht direkt durch die Erzieherinnen und Erzieher gestaltet und begleitet wird. Zudem erscheint gerade das Außengelände bisher in seiner Bedeutung für die Tätigkeiten der Kinder und die Möglichkeiten der Institution vernachlässigt.

Kinder besuchen im Alter zwischen zwei und sechs Jahren häufig eine Kindertagesstätte. Die Kinderleben sind geprägt von Institutionen. Sie halten sich einen großen Anteil ihrer Tageszeit dort auf. Im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern wissen wir verhältnismäßig wenig über Kinder in Kindertagesstätten aus verschiedenen Perspektiven. Zusammengefasst bezieht sich das Erkenntnisinteresse auf das Spiel der Kinder aus der Perspektive von Kindern im Kontext ihrer selbst gewählten freien Tätigkeiten im Hinblick auf die Bedeutung der Gestaltung des Spielraumes für das Spiel der Kinder.

Zum anderen gab die Einbindung in ein Forschungsprojekt zur naturnahen Umgestaltung von Kita-Außengeländen in Ludwigshafen Anregung zu dieser Fragestellung und gleichzeitig den Möglichkeitsrahmen der Durchführung. Die Situation während des Erstbesuchs einiger am Projekt teilnehmender Kindertagesstätten warf Fragen auf und gab letztendlich Anstoß zu dieser Arbeit. In Anbetracht eines sehr kahlen und tristen Außengeländes im vorliegenden Fall, stellte sich die Frage, was Kinder in einem solchen Raum tun, wie sie spielen und womit sie sich auseinandersetzen. Scheinbar benötigt es nicht viel. Doch braucht es keine umfangreiche Studie, um erahnen zu können, dass eine Umgestaltung des Geländes mehr Spielmöglichkeiten bieten würde. Trotzdem blieb die Neugier und Frage, wie die Kinder darauf reagieren und wie sich ihr Spiel damit verändern würde. Auf Grundlage dieser Beweggründe und Überlegungen wurde folgende Fragestellung ausgearbeitet und dieser Studie zugrunde gelegt:

- 1) Was machen Kinder, wenn sie im Außengelände der Kindertagesstätte sind?
Welchen Tätigkeiten gehen sie nach und wie nutzen sie das Gelände vor der Umgestaltung?
- 2) Welchen Einfluss haben die Veränderungen des Raumes auf das kindliche Spiel?
Lassen sich Unterschiede zur Nutzung danach feststellen?
- 3) Welche Kriterien lassen sich anhand der Ergebnisse zur Gestaltung von Außengeländen in Kindertagesstätten formulieren?

Um diesen Fragen nachgehen zu können, steht auf dem Weg zur Auswahl der Methoden und Begründung des Untersuchungsdesigns zunächst die Kindheits- und Jugendforschung im Zentrum der Betrachtung.

Kindheits- und Kinderforschung

Die sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung setzt sich mit den methodologischen und methodischen Möglichkeiten und Grenzen der Erforschung »aus der Perspektive des Kindes« auseinander (vgl. u.a. Honig, Lange & Leu 1999, Heinzel 2000, Mey 2001, Behnken & Zinnecker 2001). Die Kindheitsforschung ist eine sehr junge Disziplin, die vor allem unter dem Einfluss der Soziologie und Erziehungswissenschaften ihren Anfang Mitte der 1980er Jahre nimmt und als »neue Kindheitsforschung« gilt. Sie ist vornehmlich soziologisch geprägt. Auch im erziehungswissenschaftlichen Diskurs wird auf soziologische Theorien zurückgegriffen. Sie rückt ganz bewusst die Perspektive der Kinder in den Mittelpunkt der Forschung. Kindheitsforschung verfolgt nicht das Interesse, über Kinder zu forschen, sondern zielt vielmehr darauf ab, aus der Sicht von Kindern deren Lebenswelt zu erschließen (vgl. Mey 2006, S. 1). Honig (1999b) führt den Gedanken in seinem »Entwurf einer Theorie der Kindheit« weiter aus.

Kindheitsforschung und Kinderforschung liegen nah beieinander und setzen sich mit den gleichen methodischen Fragen auseinander. Die vorliegende Arbeit zielt auf die einzelnen Kinder selbst und ihre Handlungen im Kinderalltag ab und lässt sich der Kinderforschung zuordnen. Kindheitsforschung fokussiert dahingegen vornehmlich Strukturen, kulturelle Muster und Lebenslagen von Kindern (vgl. Honig 1999a, S. 21). Die Differenzierung zwischen den Forschungsbereichen der Kindheits- und Kinderforschung scheint bislang zwar von einigen Autoren in methodologischen Reflexionen angedacht (vgl. Honig 1999a) oder ausgearbeitet (vgl. Schäfer 1997), allerdings generell in der frühkindlichen Forschung nicht explizit unterschieden zu werden. Somit werden nachfolgend die Diskussionen beider Forschungsbereiche übergreifend berücksichtigt.

Aus der Perspektive des Kindes?

In Rückbezug auf die theoretischen Überlegungen zur Natur des Kindes (vgl. S. 28), kann auch an dieser Stelle auf Rousseau verwiesen werden, der bereits auf die Notwendigkeit aufmerksam machte, sich mit der Unbekanntheit der kindlichen Natur auseinander zu setzen. Später machen im Rahmen des Jahrhunderts des Kindes und im Zuge der Reformpädagogik bspw. Ellen Key, Maria Montessori und Janusz Korczak auf das Recht des Kindes und die Anerkennung seiner Eigenart und Selbsttätigkeit aufmerksam. Entsprechend dieser Forderungen ergibt sich, dass sich die Natur des Kindes zum einen entfalten können muss und es zum anderen ebenso notwendig ist, diese zu studieren und zu untersuchen

(vgl. Honig 1999a, S. 35). Somit stellen sich besondere Ansprüche an die Forschung im frühkindlichen Bereich.

Nach Mey (2006) kann die Kindheitsforschung »als eine zentrale Herausforderung für die qualitative Forschung verstanden werden, denn (empirische) Zuwendung zu Kindern/ Kindheit betrifft letztlich ein Forschungsfeld, in dem sich die Forschenden auf eine andere – und so paradox es klingen mag – ihnen (weitgehend) fremde Kultur beziehen: Fremd, weil die kindliche Lebenswelt, weil kindliche Erklärungsmuster sich von denen der erwachsenen Forschenden nicht nur unterscheiden, sondern sich ihren Erklärungen beinahe entziehen bzw. sich nur mühevoll dechiffrieren lassen« (Mey 2001, S. 1). Es ist demnach notwendig, die Differenz zwischen dem Kind und dem erwachsenen Forscher bewusst zu machen, angemessen zu berücksichtigen und zu reflektieren, um nicht in einer Forschung »über« Kinder zu verharren. In Anlehnung an Scholz (1997, S. 4) hat die Erforschung kindlicher Perspektiven zum einen die Aufgabe, aufzunehmen, was Kinder äußern und darüber zu reflektieren, zum anderen darüber nachzudenken, wie diese Äußerungen wissenschaftlich wahrgenommen werden. Dem ist hinzuzufügen, dass es neben der Befragung von Kindern notwendig ist, diese in ihren Lebenswelten zu beobachten und zu begleiten. Um Differenz bewusst zu machen und reflektieren zu können, müssen Kinder und ihre Handlungen erst einmal wahrgenommen und dokumentiert werden. Im Vergleich zur eigenen vormals kindlichen und aktuell erwachsenen Perspektive können anschließend Differenz und die Mechanismen der Herstellung von Differenz bewusst gemacht werden. Dieser Prozess braucht Zeit, Raum und Beziehung.

Scholz (vgl. ebd.) hält für die Erforschung kindlicher Perspektive eine ethnologische Methode mit ethnographischen Verfahrensweisen für erfolgreich. Ist die Differenz zwischen Kind und Erwachsenen bewusst und nachvollziehbar, stellt sich die Frage, wie diese überwunden werden kann. Dazu scheint es notwendig, sich fortlaufend mit Aspekten des Fremdverstehens auseinander zu setzen. »Fremdverstehen ist [...] grundsätzlich eine Deutung von Fremden/m [Ergänzung KP]. Aber es bleibt stets eine Selbstdeutung, eine Selbstauslegung, da wir eben nur mit unserem Relevanzsystem verstehen können« (Kruse 2009, S. 6). Alfred Schütz (1993) hat diesen Aspekt aus soziologischer Sicht ausgearbeitet und deutlich gemacht, dass Fremdverstehen vor allem bedeutet, dass wir uns dabei (bestenfalls) selbst verstehen. Er behandelt die Grundzüge einer Theorie des Fremdverstehens (Schütz 1993, S. 137ff.). Diese Erkenntnis sollte die Grundidee des Fremdverstehens nicht ad absurdum führen, sondern auf die Nutzbarkeit für den Forschungsprozess hin überprüft und weitergedacht werden. In Anbetracht dessen gilt es sich bewusst zu machen, dass wir innerhalb unseres Relevanzsystems beobachten, was Fragen bzgl. der Wirkung unserer Relevanzsysteme im Forschungsprozess aufwirft.

Damit zurück zum Anspruch im Rahmen der Kinder- bzw. Kindheitsforschung, die Perspektive des Kindes einnehmen zu wollen. Dieses Anliegen geht mit dem Interesse einher, dem Kind »Gehör« zu verschaffen (vgl. Mey 2001, S. 3). Demokratisch betrachtet wird darauf abgezielt, das Kind zu Wort kommen zu lassen und seinen Interessen eine Stimme zu geben. Es geht schlussendlich nicht darum, an die Stelle der Kinder zu treten oder so wie sie sein zu wollen. Es muss eingestanden werden, dass die Perspektive der Kinder tatsächlich von Erwachsenen nicht eingenommen werden kann. Erwachsene sind keine Kinder auch wenn sie selbst einmal Kinder waren und sich diese Erinnerungen, Erfahrungen und Bilder retrospektiv auf die Wahrnehmung der Kinder und damit auch den Forschungsprozess auswirken. Es kann lediglich eine bestmögliche Annäherung anhand von Belegen für anzunehmende beobachtbare Zusammenhänge entsprechend der Wahrnehmung und Interpretation kindlichen Verhaltens aus Perspektive der Erwachsenen gelingen. Diese Annahme lässt sich gut mit Geertz' Metapher des »Mythos vom Feldforscher als Chamäleon« (Geertz 1987, S. 289f.) veranschaulichen.

»Der Ethnograph nimmt weitgehend nicht das wahr, was seine Informanten wahrnehmen, er kann es meiner Meinung nach auch gar nicht. Er nimmt wahr – und auch das noch unscharf genug – was sie ›mit‹, ›vermittelt‹ oder ›durch‹, oder wie immer man es nennen will, wahrnehmen. Im Land der Blinden, die gar nicht so wenig mitbekommen, wie es den Anschein haben könnte, ist der Einäugige nicht König, sondern Zuschauer« (ebd., S. 292f.) und interessierter Beobachter [Ergänzung KP].

Dazu ist es im Hinblick auf die Kinderforschung notwendig, dass der wissenschaftlichen Wahrnehmung und Beschreibung neben Prozessen der Deutung, Verifizierung und Falsifizierung hinreichend Beachtung zuteil wird.

Zudem ist es notwendig, die Selbstdeutung und Selbstausslegung im Rahmen des Fremdverstehens, wie sie Schütz verdeutlicht, in den Forschungsprozess einzubinden. Das geht damit einher, dass sich der Forscher selbst vor dem Hintergrund seiner Beobachtungen und des Kindes in sich bewusst macht. Es geht auf dieser Grundlage um Authentizität, echtes Interesse, das Bewusstmachen eigener Bilder und biographische Relevanzen in Beziehung zum Feld und damit zu den Kindern, die nur aufgrund dessen entsprechend wahrgenommen und beobachtet werden können. Im Feld kommt es zu mehr oder weniger intensiven Interaktion der Beobachter mit den Beobachteten. Die Intensität und damit das Verhältnis von möglicher Nähe und notwendiger Distanz verändert sich im Laufe der Zeit und hängt vom Zeitrahmen der gesamten Untersuchung ab. Der Erwachsene, der vorbereitet, reflektiert und methodisch begründet mit Kindern in Kontakt tritt, stellt den Kinderalltag durch seine Anwesenheit mit her. Zudem ist Bewusstheit darüber zu erlangen, dass Kinder und der Forscher gleichzeitig Beobachter als auch Beobachtete sind. Auch Kinder beobachten den

(neuen) Erwachsenen, interessieren sich, treten in Kontakt und »überprüfen« ihn in ihrem Kinderalltag.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der Versuch, die Perspektive des Kindes einnehmen zu wollen, letztendlich erkenntnistheoretisch unmöglich ist. Die Generationenproblematik kann nicht aufgelöst werden. Erwachsene sind Erwachsene und stehen Kindern in generationaler Ordnung gegenüber. Erfahrungen, Bedürfnisse und Interessen von Kindern können aus diesem Grund nur stellvertretend artikuliert werden (vgl. Honig 1999a, S. 34). Forschung im Bereich der frühen Kindheit stellt sich der Herausforderung die Differenz von Kindern und Erwachsenen bewusst und reflektiert nutzbar zu machen. Damit ist die Beziehung zwischen Erwachsenem und Kind ins Zentrum der Betrachtung zu rücken. Ein erster Schritt dazu stellt die nachfolgende methodische Begründung der Forschungsidee und des damit verbundenen Forschungsansatzes dieser Arbeit dar. Die auf dieser Grundlage gewählten Methoden im Prozess der Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung, die letztendlich keine »Hardfacts«, sondern vielmehr »Beziehungsdaten« darstellen, werden im Laufe des Kapitels weiter ausgeführt und begründet.

Was bedeutet »aus der Perspektive des Kindes« für diese Arbeit konkret? Welche methodische Idee ist mit der vorliegenden Arbeit verbunden? Die Herausforderung des Anspruchs »aus der Perspektive der Kinder« ihr Spiel zu erfahren und beobachten zu wollen, ist doppelt zu begründen. Zum einen ist diese durch die Fragestellung und das Erkenntnisinteresse intendiert und notwendig. Im Gegensatz zur üblichen Umsetzungspraxis, in der Landschaftsplaner und kommunale Verantwortliche über Baumaßnahmen und damit die Kriterien und Merkmale von Spielplatzgestaltungen entscheiden, erhebt die vorliegende Arbeit den Anspruch diese mit dem tatsächlichen Gebrauch und Nutzen durch Kinder in ihrem Spiel – denn dafür sind die Spielräume eigentlich konstruiert – zu kontrastieren und zu ergänzen. Zum anderen lässt sich das methodische Vorgehen inhaltlich und damit theoretisch begründen. Kindliches Spiel vor dem Hintergrund des Veränderungsprozesses eines Spielraumes kann letztendlich nur Beobachtung des Spielgeschehens im Hinblick auf die Bedeutsamkeit für die Kinder selbst bedeuten.

Forschungspraktisch heißt das, sich mit den Kindern gemeinsam in den Raum zu begeben und zu bewegen, Selbiges zu erleben, die Kinder als auch sich selbst wahrzunehmen und zu beobachten. Die Kinder sind für die Forscherin zunächst Fremde genauso wie die Forscherin für die Kinder eine Fremde ist. In Erinnerung an die eigene »Kindergartenzeit« sind der (pädagogische) Spielraum, mögliche Tätigkeiten, Rituale und eigene Bedeutungszuschreibungen der Forscherin bekannt und im Erhebungs- und Auswertungsprozess bewusst zu machen. Die aktuelle konkrete Ausgestaltung in Bezug auf Zeit, Region und die

tatsächlichen Erfahrungen und Perspektiven der jetzigen Kinder sind ihr jedoch fremd. Die Beobachtungen sind somit vor dem Hintergrund (scheinbar) Bekanntem als auch Neuem und Fremdem zu deuten und zu verstehen. Es geht auf diesem Wege um eine bestmögliche Annäherung an die mögliche(n) Perspektive(n) der Kinder. Es ist zu beachten, dass nicht davon ausgegangen werden, dass es *eine* Perspektive *der* Kinder gibt. Alle diese Perspektiven zu vereinen, die sich hinter der Idee und dem Anspruch »aus der Perspektive der Kinder« verbergen, ist Aufgabe und Herausforderung für die ethnographische Kinderforschung.

In Anbetracht dessen stellt sich die Frage nach Bildern von Kindern. Diese sind kulturell bedingt in Gesellschaft wirksam und damit auch in der Person des Forschenden, der dieser Gesellschaft angehört, implizit. Diese gilt es näher zu betrachten und bewusst zu machen. Im Anschluss daran wird der Aspekt der Perspektive der Kinder ausgeweitet und Anliegen, Ziele und methodischen Möglichkeiten pädagogischer Ethnographie in den Blick genommen.

Perspektiven auf der Grundlage sich verändernder Kinderbilder

Im vorangegangenen Abschnitt wurde u.a. auf Rousseau und seine Aufmerksamkeit auf die Natur des Kindes verwiesen. Wird diese Perspektive auf Kinder genauer betrachtet, lässt sich feststellen, dass es letztendlich um bestimmte Bilder von Kinder oder Kindsein geht, die historisch eingebettet und gewachsen sowie soziokulturell verschieden sind und sich entsprechend nachzeichnen lassen. Es kann z.B. ein romantisches Bild vom Kind als ursprüngliche Natur oder das Bild des »wildes Kindes«, dessen Natur gebändigt werden muss, angeführt werden (vgl. Ariès 1975 und Richter 1987 zit. n. Schäfer 1997, S. 378f.). Diese Bilder werden im Laufe der Zeit tradiert und variiert. Mit dem zunehmenden empirischen Interesse an Kindern in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts kommt es zur Pluralisierung impliziter und expliziter Kinderbilder. An die Stelle des Bildes kindlicher Natur tritt nach und nach die Entdeckung des Kindseins im Sinne naturwissenschaftlicher Vorgehensweisen. Schäfer (1997) vermutet eine Trivialisierung der Kinderbilder in Anbetracht der Unterscheidung z.B. lerntheoretischer, entwicklungspsychologischer, sozialisatorischer, emanzipatorischer, handlungs- oder kognitionstheoretischer Kinderbilder.

»Wenn man allerdings Kindheit als ein soziales Konstrukt einbezieht, das biologische Gegebenheiten auf jeweils zeit- und kulturtypische Weise interpretiert, dann liegt das Geheimnis des Kindes nicht mehr in seiner Natur, sondern in dem, was ihm mehr oder weniger stillschweigend von Kultur und Gesellschaft aufgetragen wird« (Schäfer 1997, S. 379).

Vor dem Hintergrund dieser Aspekte kann gemutmaßt werden, dass diese Vielfalt an z.T. unverbunden nebeneinander existierenden Bildern zu einer einseitigen Manifestierung unvollständiger Bilder führen kann. Der Schein absoluter Erklärbarkeit trägt. Forschung sollte

die Aufgabe wahrnehmen, diese Bilder, die Wissenschaft, Kultur und Gesellschaft transportieren und trivialisieren, aufzudecken und in ihrer Wirkung zu erkunden. Besonderes Augenmerk scheinen hier auch die (mehr oder weniger bewussten und reflektierten) Kinderbilder in der Praxis von Bildungsinstitutionen sowie der Ausbildung bzw. Studium von Erzieherinnen und Erziehern einzunehmen. Hinzu kommt die Notwendigkeit, die Wirkung der Bilder innerhalb der Forschung gleichermaßen kritisch zu hinterfragen. Auch Wissenschaft und Forschung und damit die in diesem Feldern tätigen Akteure sind Teile unserer Kultur, die nicht als unabhängig oder außen vor anzusehen sind.

Diese Bilder der Kinder und des Kindseins beeinflussen und strukturieren die subjektive Wahrnehmung von Kindern, das Denken über Kinder und den Umgang mit ihnen. Damit wird der Zusammenhang von historisch gewachsenen kulturellen Bildern und Perspektiven aufgemacht. »Die Perspektiven, unter denen wir einzelne Kinder betrachten, kann man dann als Realisierung solcher Hintergrundbilder unter individuellen und situativen Bedingungen ansehen« (Schäfer ebd.). Ein bestimmtes Bild von Kindern bestimmt die Forschung und die Forschungsmethoden. »Bestimmte Forschungsmethoden machen Kinder ›anwesend‹ oder ›abwesend‹« (Scholz o.J., S. 1). Die Bilder, die wir von Kindern in uns tragen und die Perspektiven, unter denen wir sie betrachten, beinhalten Möglichkeiten für den Forscher (bzw. Erwachsenen), sich aus dem Blickwinkel des Kindes mit seiner Wirklichkeit auseinander zu setzen. Dies setzt voraus, sich dieser Bilder bewusst zu werden. Damit befinden wir uns zunächst im Bild, nicht im Kind. Auf diesem Wege ist es möglich, Entwürfe von Kindheit unserer Kultur herauszuarbeiten, biographische Aspekte und Einzelperspektiven des Kindseins vor dem Hintergrund seiner Zeit aufzudecken (vgl. Schäfer 1997, S. 380).

Wie bereits im vorangegangenen Abschnitt deutlich wurde, stellen Perspektiven, unter denen wir Kinder betrachten, (begrenzte) Möglichkeiten des Erwachsenen dar, sich die Wirklichkeit aus dem Blickwinkel des Kindes zu erfassen. »Es sind Bilder, die sich eine forschende Erwachsenenwelt von den Kindern macht. Es sind aber auch Versuche, die kindliche Perspektive in der Wahrnehmung und Verarbeitung von Problemsituationen zu rekonstruieren« (ebd.). Soll das Kind in seiner eigenen Kultur, in seiner eigenen Tätigkeit im Mittelpunkt stehen, kann entsprechend Schäfer (1997) lediglich eine ethnologische Kinderforschung diesen Ansprüchen gerecht werden. Anhand dessen, was über Kinder in Erfahrung zu bringen ist, kann auf ihre aktive und produktive Welterfahrung geschlossen werden. Interesse an Kindern und ihren Tätigkeiten schließt es dabei mit ein, auch außerhalb direkt bzw. offensichtlich pädagogisch gestalteter Settings etwas über sie erfahren zu wollen. Eine ethnologische Zugangsweise scheint sich deshalb gut zu eignen, da sie bewusst darauf verzichtet, vorab zu definieren, was erfassbar ist. Sie steht ihrem Untersuchungs-

»gegenstand« sehr offen gegenüber. Somit kann eine Forschungsposition eingenommen werden, »von der aus ein Maximum an bewusstem oder unbewusstem ›Selbstverständnis‹ der Kinder zur Geltung kommt« (Schäfer 1997, S. 383). Der Blick richtet sich auf das Kind selbst und dessen Handeln. Das bedeutet über pädagogisch normative Themen und Prozesse hinaus Selbstorganisation und Selbsttätigkeit der Kinder in den Blick zu bekommen.

Zusammenfassend und in Rückschau auf die Überlegungen zum Verhältnis von Kind und Natur können die bisherigen Gedanken in forschungsmethodischer Hinsicht erweitert werden. Das daraus resultierende Bild von Natur und Kind muss relativiert werden. »Es gibt keinen Naturzustand des Kindes, aber Problemkonstellation des Aufwachsens. Die formulieren sich je nach kulturellem Hintergrund unterschiedlich. [...] Auch so gesehen bleiben jedes Kind und jede Kindheit ein Rätsel« (Schäfer 1997, S. 387). Die Kinderforschung versucht die Eigenperspektive der kindlichen Selbst- und Weltdeutung und damit Bilder von Kindern zu erfassen. Die Absicht, aus der Perspektive der Kinder etwas herausfinden zu wollen, läuft allerdings Gefahr, in einem dieser Bilder von Kindern verhaftet zu bleiben. Es ist nicht ausreichend, einfach vor dem Hintergrund seiner eigenen Bilder wahrzunehmen, was Kinder tun. Die dadurch entstehenden Bilder müssen veränderbar sein. Schäfer macht in Bezug auf Devereux (1967) auf die Notwendigkeit der Störung und Störbarkeit aufmerksam. »Man braucht die Bilder vom Kind, damit man etwas hat, was gestört werden kann. Das Kind als Fremder ist das Kind, das diese Bilder stört« (Schäfer 1997, S. 390). Fremdverstehen ermöglicht in erster Linie Verständnis seiner selbst zu erlangen. Um darüber hinaus Verstehensprozesse in Gang zu setzen, müssen bestehende und deutlich werdende Bilder gestört werden, was mit Differenz einhergeht, die auszuhalten ist.

»Die Perspektive des Kindes einzunehmen heißt also, über die Bilder hinauszugehen in einem Bereich der Fremdheit. Die Bilder stehen für das Vertraute, das uns Halt und Orientierung gibt, das Fremde aber für das Unüberschaubare, das Nicht-Begriffene, das pädagogisch nicht Zubereitete, welches – die Vertrautheit durchbrechend – einen Spielraum des Noch-nicht-Festgelegten aufreißt, den das Kind als autonom handelndes Subjekt ausfüllen kann. Sich auf die Suche nach der Perspektive des Kindes zu begeben heißt daher für mich, ein Bild von diesem Kind zu entwerfen und es zugleich als einen Fremden zu betrachten, welcher dieses Bild verneint« (Schäfer 1997, S. 393).

Damit wird ein phänomenologischer Gedanke deutlich. »Kinderspiel ist nicht Mittel zur Erkenntnis von Realität, sondern selbst Realität. Realität meint hier Realität in der »Welt der Kinder«, in Abgrenzung zu einer Erwachsenen dominanz oder den Bereichen Familie und Schule (vgl. Beekman 1984, S. 70). Kinderspiel in Kindertagesstätten bedeutet eine Kinder- und Institutionenkultur von Kindern und Erwachsenen. Es geht nicht darum, diese

gegensätzlich darzustellen. Vielmehr wird darauf abgezielt, Kinder in ihren Tätigkeiten wahrzunehmen und zu beobachten, um ihre Prioritäten, Interessen, Perspektiven und ihren Anteil in der institutionellen Kultur deutlich zu machen und angemessen berücksichtigen zu können. Es wird dabei die gesamte Kultur, die Kinder, Erwachsene, Gegenstände, Beziehungen, Kontexte etc. als selbstverständliche Einheit berücksichtigt, in den Fokus genommen. Damit eröffnen Bilder von Kindern Möglichkeiten und gleichzeitig Grenzen, eine Perspektive des Kindes einzunehmen, was Relevanz für die pädagogische Praxis als auch für die erziehungswissenschaftliche Forschung hat.

Feldforschung und Pädagogische Ethnographie

Wie bereits zu Beginn der methodologischen und methodischen Überlegungen deutlich wurde, ist die qualitative Forschung vor allem durch empirische Erhebungen mittels Interviews geprägt. Dementsprechend bestehen methodische Diskussionen primär zu Techniken der Erhebung und Auswertung sprachlichen Datenmaterials. Przyborski und Wahlrab-Sahr (2008) betrachten Feldforschung grundsätzlicher und erläutern Beobachtung als grundlegende Methode und Technik qualitativer Forschung. Die Verarbeitung sprachlichen Datenmaterials findet in dem Rahmen entsprechend seine Behandlung. In Bezug auf Schatzmann und Strauß (1973) stellen Przyborski und Wahlrab-Sahr (2008, S. 53) heraus, dass qualitative Forschung zwangsläufig Feldforschung ist. Sie findet nicht unter reinen Laborbedingungen statt und ist auch nicht vergleichbar mit einer klassischen Fragebogenerhebung. »Ins Feld zu gehen« bedeutet nicht, sich in ein klar umrissenes Territorium mit einer Reihe kontrollierbarer Variablen zu begeben. Das Feld ist mit anderen Feldern verknüpft, es gibt keinen Anfang und kein Ende sowie keinen überschaubaren Rahmen, in dem es eingefangen werden könnte (vgl. Schatzmann Strauß 1973 zit. n. nach Przyborski & Wahlrab-Sahr 2008).

Feldforschung (field study oder auch field research) bezeichnet ein ursprünglich in der Kulturanthropologie entwickeltes Verfahren, das verschiedene methodische Zugänge miteinander kombiniert, um Einblicke in die sozialen Welten der Erforschten zu erhalten und sich ihre Sicht auf die Welt zu erschließen. Sie bezeichnet eine »Forschung darüber, wie Menschen untereinander in ihren verschiedenen Lebenswelten handeln« (Girtler 2001, S. 14). Die Methode der Feldforschung wurde Ende des 19. Jahrhunderts in der Ethnologie entwickelt, weshalb Feldforschung häufig auch als »ethnographische Methode« (ethnographic research) bezeichnet wird. Für weiterführende Informationen zur Entstehung und Geschichte der Feldforschung vgl. Bortz & Döring 2006, 337f.

Im traditionellen ethnologischen Sinne nimmt der Feldforschende am alltäglichen Leben teil und beobachtet das Feld und die Akteure. Der Beobachter begibt sich dabei direkt in ein

fremdes kulturelles Feld oder eröffnet sich einen neuen Blick auf ein bereits (scheinbar) vertrautes Feld (vgl. Friebertshäuser 2013). Die teilnehmende Beobachtung gilt als Kernmethode bzw. klassische Methode ethnographischer Feldforschung. In diesem Rahmen ist ein offener Zugang zur Realität charakteristisch, bei dem teilnehmende, offene, unsystematische Beobachtungen im Vordergrund stehen. Ergänzend können weitere methodische Zugänge, wie Interviews, Gruppendiskussionen, Dokumentenanalyse, Fotografie und Videoaufzeichnungen hinzugezogen werden. Friebertshäuser (ebd.) stellt Videoaufzeichnungen somit als einen weiteren methodischen Zugang neben teilnehmender Beobachtung dar. Dieser Aspekt wird an späterer Stelle im Hinblick auf die mögliche Verbindung von Pädagogischer Ethnographie und Erziehungswissenschaftlicher Videographie diskutiert.

Die Ethnographie zielt auf die Entdeckung und Beschreibung fremder Welten ab (vgl. Oswald 2003). Werden vor dem Hintergrund der vorangegangenen Überlegungen junge Kinder und ihre Tätigkeiten beim Spiel im Außengelände der Kindertagesstätte als eine dem Erwachsenen zunächst fremde Welt betrachtet, so geht es in erster Linie darum, in diese Welt einzutreten, zu beobachten und sich nach und nach ein Bild von ihr zu machen. Zinnecker (1995) plädiert für eine pädagogische Ethnographie zur Untersuchung kindlicher Subjektivität, alltäglicher Handlungsrouinen, situativer Interaktionen und alltäglicher Wissensbestände in der Schule, was ebenso auf den frühkindlichen Bereich ausgeweitet werden sollte.

Der Begriff der Pädagogischen Ethnographie (Friebertshäuser 1999, Lüders 2000, Zinnecker 2000) wird in der Sozialpädagogik häufig als Oberbegriff für fallanalytische Verfahren und die Spezifik in der Praxiswissenschaft bzw. Praxisforschung verwendet (vgl. Prengel 2013 und Honig 2002b, S. 1). Honig (2002b) erläutert eine Strategie sozial-pädagogischer Forschung – in der die frühe Kindheit eingebettet ist – die von dem Qualitätsdilemma der Sozialpädagogik ausgeht, die zu wenig darüber weiß, »wie sie bewirkt und was sie leistet«. Er vertritt explizit die These, dass »die Aufgabe der Ethnographie als Strategie und Methodologie pädagogischer Forschung darin besteht, die operative Logik pädagogischer Felder darzustellen« (ebd.) und macht Pädagogische Ethnographie als Ansatz einer empirischen erziehungswissenschaftlichen Forschung für die Qualitätsforschung nutzbar. Diesen Ansatz gilt es grundsätzlich für erziehungswissenschaftliche und praktische pädagogische Fragestellungen weiter zu denken. Neben operativen Logiken pädagogischer Felder ist gerade im Hinblick auf Qualitätsfragen der erziehungswissenschaftliche Blick im Sinne einer Grundlagenforschung auf die Kinder und ihre Tätigkeiten vor dem Hintergrund – und auch im möglichen Widerspruch zu – der Programmatik der Institution zu richten.

»Der Ertrag pädagogischer Ethnographie besteht in Beschreibungen, wie die Akteure pädagogischer Felder strukturelle Lerngelegenheiten erschließen und nutzen« (Honig 2002a, S.194). Die vorliegende Arbeit fokussiert Spiel als kindliche Tätigkeit. Es geht um die Beschreibung der Möglichkeiten und Grenzen kindlichen Spiels in Verbindung mit räumlichen Gegebenheiten und deren Veränderungen in der pädagogischen Institution Kindergarten. Versteht man das Spiel der Kinder als deren immanente Lebensäußerung, als eigene Kultur und kindliche Spielkultur, gilt es diese genau zu studieren, um anhand dessen Aussagen über sinnvolle Gestaltungsaspekte »aus der Perspektive der Kinder« entsprechend ihrer Handlungen und damit auch Bedürfnisse treffen zu können. Es geht weniger darum, aus entwicklungspsychologischer Sicht die Funktionen des Spiels, die sich vor allem aus Erwachsenenperspektive entsprechend darstellen, zu erschließen. Dazu liefert die einschlägige Literatur hinreichend Erkenntnis und Material. Im Anschluss an die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit ist eine daran anknüpfende Studie im Hinblick auf Lern- und Bildungsprozessen denkbar.

Neben diesem Ansatz begründet Schäfer (2010) eine pädagogische Ethnographie aus kognitionswissenschaftlichen Zusammenhängen und gibt wichtige Hinweise für die konzeptionelle Ausgestaltung im Rahmen der frühkindlichen Bildungsforschung. Im Hinblick auf die Fragestellung der vorliegenden Arbeit werden nachfolgend relevante Aspekte des Konzepts herausgearbeitet und auf die Kinderforschung angewendet. Das Grundkonzept eines ethnographischen Forschungsvorgehens sieht vier Bereiche vor: Handelndes Forschen, Teilnahme, mediale Dokumentation sowie narrative und theoretische Versprachlichung (vgl. Schäfer 2010, S. 74ff.). Diese Aspekte wurden durch das Konzept der teilnehmenden Erfahrung (Beekman 1984) und Erkenntnisse des Forschungsprozesses der vorliegenden Arbeit ergänzt und werden in der anschließenden Übersicht dargestellt. Weitere Ausführungen zum Forschungsprozesses folgen in den nachfolgenden Kapiteln.

Tab. 05: Grundkonzept eines ethnographischen Forschungsvorgehens (vgl. Schäfer 2010; Ergänzung KP)

Handelnd erforschen	Infolgedessen dass sich strukturelle Voraussetzungen dadurch verwirklichen, dass unter ihren Bedingungen gehandelt wird, stehen individuelle und zwischenmenschliche Handlungen als auch strukturelle Kontexte dieser Handlungen im Mittelpunkt. Dabei ist es notwendig, die verwirklichte Qualität von Beziehungs- und Interaktionsprozessen zu erfassen. Der Beobachter ist selbst Teil des Prozesses. Er trägt durch sein Interesse mit dazu bei, welche Inhalte auf welche Weise zum Vorschein kommen.
Teilnehmende Erfahrung und Beobachtung	Aus diesem Grund ist es notwendig zu beobachten, was teilnehmende Erfahrung (in Anlehnung an Beekman 1984) voraussetzt. Es genügt nicht, »bloß« anwesend zu sein, sondern geht vielmehr darum, involviert zu werden und zu sein, um Erfahrungen in der Situation, ihren Zusammenhängen, dem Was und Wie machen zu können. Bestenfalls entstehen auf dieser Grundlage Situationen »gemeinsam geteilter Erfahrung« (Schäfer 2011). Über die Anwesenheit hinaus ist mit eigenen Mitteln bestmöglich nachzuvollziehen, was andere in ihrem Tun erleben, empfinden und erfahren können. Das gelingt nur, wenn man sich auch mit dem Kontext vertraut macht, aus dem heraus eine Handlung entsteht bzw. in der gehandelt wird.
Mediale Doku- mentation	Bildgebende Medien ermöglichen es, Nichtsprachliches sichtbar zu machen und Handlungsprozesse medial zu speichern. Zudem können (in Ansätzen, was mit einer anderen Perspektive einhergeht) Geschehnisse konserviert und anschließend von Nichtanwesenden nachvollzogen werden. Wesentlich ist, dass es nicht darum geht, Bilder und Szenen zu versprachlichen, um diese folglich als Texte zu interpretieren. Die Deutung sinnlicher Zeichen, die mit zunehmendem Alter der Kinder auch sprachlich begleitet werden, steht im Vordergrund. Dies geht mit notwendiger Theoriebildung einher, die aus Handlungszusammenhängen erst eine sprachlich kodierte Theorie macht.
Aufbereitung und Synthese	Dazu ist es notwendig Erfahrenes aufzuarbeiten. Neben Verschriftlichungsprozessen zählen dazu ebenso Aufbereitung, Bearbeitung, Sortierung und Archivierung von Video- und Bildmaterialien. Dieser Prozess ist bereits Teil theoretischer Versprachlichung und bereitet diesen vor.
Narrative und theoretische Versprach- lichung	In Form dichter Beschreibung (Geertz 1987) gilt es das Wahrgenommene und Erfahrene anhand aller zur Verfügung stehenden Mittel und Möglichkeiten (Erinnerungen, Feldnotizen, Videos, Fotos, Bilder, Geschichten, Erzählungen, Kontexte etc.) möglichst detailliert abzubilden. Diese narrative Form verdichtet die Ereigniszusammenhänge und bringt sie in eine sprachliche Form, die dann zur Grundlage auch eines theoretischen Reflexionsprozesses werden kann. Bilder und bildhafte Aufzeichnungen stellen Weisen eines Reflexionsprozesses dar, der über die Form eines interpretationsbedürftigen »Textes« hinausgeht. Es ist der Frage nachzugehen, unter welchen Perspektiven und Bedingungen sie etwas preisgeben, was sich für die Konstruktion von Theorien eignet.

Für die vorliegende Arbeit **zusammenfassend** bringt das »Pädagogisch-Ethnographische« kaum beschreibbare Eigenschaften und Möglichkeiten mit sich, weshalb sie als Forschungslogik zugrunde gelegt wird. Das Erleben von Situationen und Interaktionen über einen längeren Zeitraum gibt Einblicke in eine (bisher weitgehend) fremde Welt. Mit zunehmenden Erfahrungen werden Wissen und (eigene) Handlungsmöglichkeiten erweitert. Das Forschungsfeld kennen zu lernen bedeutet letztendlich Wesen, Akteure, Inhalt, Strukturen, Zusammenhänge, Rahmenbedingungen, Gegenstände und Räume in ihrem Zusammenspiel wahrzunehmen, zu erfahren und zu dokumentieren. Pädagogische Ethnographie und damit teilnehmende Erfahrung und Beobachtung ermöglichen Einsicht in das, was sich »zwischen den Zeilen« abspielt. Das dabei entstehende Bild lässt sich in mehreren Situationen wiederholt erfahren, bestenfalls zeigen und bestätigen, jedoch ergibt sich die methodische Schwierigkeit, dass es nicht anhand einzelner Sequenzen beschrieben und nachvollzogen werden kann. Es lässt sich anhand von Einzelaspekten nicht zeigen. Erst die Komplexität und Gesamtheit macht das Ethnographische aus. Dies lässt sich mit dem Reisen vergleichen. Ist man in einem fremden Land unterwegs, erhält man viele Eindrücke, erlebt Situationen, lernt Land und Leute immer besser kennen, einzuschätzen und kann Schlussfolgerungen für sein Verhalten und seine Berichte ziehen. Allerdings ist es nicht möglich, das eigene Fazit anhand von Beispielen konkret zu zeigen. Es entsteht ein Bild, ein Eindruck, ein Gefühl von dem Land, seinen Gepflogenheiten, Mentalität und Alltagsgeschehen ohne dass es möglich ist, dies an einer konkreten Situation in seiner Gesamtheit fest zu machen. Das Sammelsurium aller Erfahrungen setzt diese wie ein Puzzle zusammen und führt erst zu diesem Bild. Ohne die Erfahrung vor Ort selbst gemacht zu haben, ist es kaum möglich, zu diesem Bild zu kommen. Details dieses Prozesses, in dessen Mittelpunkt Beobachtung auf der Grundlage von Erfahrung steht, gilt es weiter zu betrachten.

Auf dieser Grundlage werden nachfolgend Überlegungen zum Beobachtungsverfahren ins Zentrum gerückt. Ziel ist es, das gewählte methodische Verfahren dabei zu begründen. Dem Kapitel anschließend folgen Ausführungen zu Entwicklungslinien und Möglichkeiten im Rahmen videographischer Vorgehen. Im Anschluss daran werden die nachfolgenden Ausführungen zum Beobachtungsverfahren ergänzt und das Untersuchungsdesign dieser Studie beschrieben.

Gestaltung und Begründung des Beobachtungsverfahrens

»Die Wirklichkeit des Kindes ist unsichtbar« (Schäfer 1997, S. 1). Diese These zugrunde legend stellt sich die Frage, wie es der Forscherin möglich ist, sich diese, ihr verborgene, Wirklichkeit zu erschließen. Konkret formuliert: Wie kann das Spiel der Kinder aus ihrer Perspektive (mit)erlebt werden? Wie können die Handlungen und Inhalte des Spiels der

Kinder im Außengelände der Kindertagesstätte in deren Bedeutung erfasst und in Verbindung mit dem Geländeumgestaltungsprozess nachvollzogen werden? In Folge der vorangegangenen Überlegungen zur Pädagogischen Ethnographie ist das Augenmerk auf Formen, Möglichkeiten, Grenzen und Besonderheiten der Beobachtung im Forschungsprozess zu richten. Nachfolgend wird das angewendete Beobachtungsverfahren der vorliegenden Studie beschrieben und begründet.

Allgemein stellt teilnehmende Beobachtung das prominenteste Beobachtungsverfahren der qualitativen bzw. klassisch ethnographischen Forschung dar (vgl. u.a. Lüders 2012, Friebertshäuser 2012, Scholz o.J., Fuhs 2007, Przyborski & Wohlrab-Sahr 2010, Girtler 2001, Oester 2008, Krappmann & Oswald 1995). Es ist von nichtteilnehmenden, passivteilnehmenden, systematischen, strukturierten, (halb)standardisierten, teiloffenen, verdeckten oder diagnostisch orientierten Beobachtungsverfahren abzugrenzen (vgl. u.a. Diekmann 2005, Bortz & Döring 2006, Lamnek 2005, Atteslander 2006). Es gibt quantitativ und qualitativ orientierte Beobachtungsformen sowie Mischformen im Rahmen beider Forschungslogiken. Den eben genannten Unterscheidungen liegen verschiedene Systematiken zugrunde, die mit einer weiteren forschungspraktischen Differenzierung ergänzt werden können: Entweder wird die Situation, in der sich Kinder bewegen, strukturiert, wobei dem Beobachter überlassen wird, wie die Beobachtung dokumentiert wird. Oder die Beobachtungssituation wird bewusst offen gelassen, dafür die Dokumentation strukturiert (vgl. Arbeitsgruppe Professionalisierung frühkindlicher Bildung 2006, S. 6). Im Folgenden soll es um ein Beobachtungsverfahren gehen, welches im Hinblick auf Erhebung als auch Auswertung – also als Gesamtkonzept – notwendig offen arbeitet.

Allgemein weist der Begriff der »Feldbeobachtung« darauf hin, dass Beobachtung in natürlichen Lebensfeldern und alltäglichen Situationen in Abgrenzung zu Beobachtungen »künstlich« hergestellter Situationen wie sie z.B. im Labor statt findet. Davon ausgehend bedeutet »teilnehmende Beobachtung«, dass der Forscher oder die Forscherin an den Interaktionen in der sozialen Situation teilnimmt und teilhat. Die Beobachtungsergebnisse werden zumeist nachträglich protokolliert. In diesem Prozess ist u.a. besonders auf Verzerrung durch Erinnerungsfehler zu achten. Im Hinblick auf die Herausforderungen des Teilnehmens wird in Bezug auf die Ausarbeitungen zur Pädagogischen Ethnographie (vgl. S. 104) ein Beobachtungsverfahren gewählt, welches auf teilnehmende Erfahrung (Beekman 1984) und wahrnehmende Beobachtung (Schäfer 2014) abzielt, damit über das Konzept der teilnehmenden Beobachtung hinausgeht und einen neuen Schwerpunkt setzt. Das Beobachtungsverfahren wurde für die vorliegende Studie angepasst, weiterentwickelt und mit Videographie verbunden.

Beobachtung bezieht sich im Grundsatz auf »sinnlich wahrnehmbares soziales Verhalten« (Atteslander 2006, S. 94). »Die sinnlich wahrnehmbare Tätigkeit von Kindern [...] in Spielsituationen liefert unter Umständen nur implizite Hinweise auf das eigentliche Spielgeschehen, es geht also um mehr: um Interpretation, Rekonstruktion von Sinndeutungen und hermeneutische Auslegung (vgl. Heimlich 2000, S. 173f.). Um dem geforderten »Mehr« Rechnung tragen zu können, ist es notwendig bereits während des Beobachtens eine bestimmte Intensität und damit Qualität auf der Grundlage von Wahrnehmungs- und Erfahrungsdichte zu erreichen. Diese kann nicht vorausgesetzt oder erzwungen werden, sondern ist Teil und Aufgabe des Forschungsprozesses, diese im Feld in einem individuellen Prozess für den Beobachtenden zu entwickeln. Die nachfolgende Abbildung spannt das Feld der Beobachtungsintensität zwischen Nähe und Distanz auf.

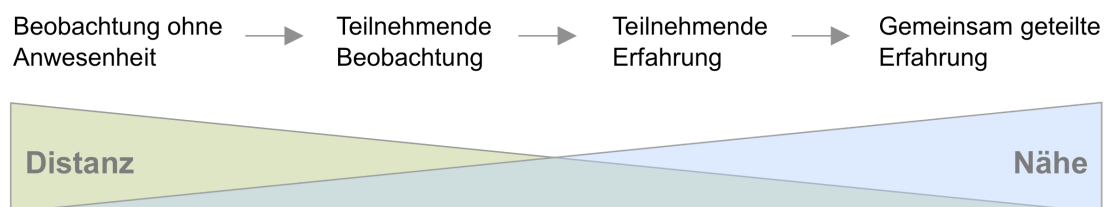


Abb.03: Beobachtungsintensität zwischen Nähe und Distanz

Kinder wahrnehmend zu beobachten ist damit nicht nur Basis jeden pädagogischen Handelns, sondern auch Grundlage wissenschaftlicher Beobachtungen. In Abstufung der verschiedenen Nähe-Distanz-Verhältnisse in Bezug auf die Teilnahme kann zwischen Beobachtung ohne Anwesenheit (z.B. ausschließlich mittels Videokamera), teilnehmender Beobachtung, teilnehmender Erfahrung und gemeinsam geteilter Erfahrung in Form eines Kontinuums mit weichen Übergängen unterschieden werden. Teilnehmende Beobachtung charakterisiert das zumeist angewendete klassische Beobachtungsverfahren im Rahmen der Feldforschung. Dieses ist in Anbetracht kurzer und querschnittartiger Anwesenheit im Feld realistisch und möglich (vgl. fokussierte Ethnographie). Teilnehmende Erfahrung setzt häufigere Anwesenheit im Feld voraus und zielt bereits auf gemeinsame Erfahrungen und Interaktionen mit den Beobachteten ab. Der Beobachter ist bereits eng mit dem Feld verbunden und macht intensive eigene Erfahrungen. Die Beobachtung mit der größten Nähe und Beobachtungs- und Erfahrungsdichte stellt die gemeinsam geteilte Erfahrung dar. Diese kommt gemeinsamen Leben und Erfahren über einen längeren Zeitraum auf der Grundlage intensiver Beziehungen gleich. Ein Beispiel dafür sind Beziehungen und Teilhabe zwischen Familienmitgliedern oder Kindern und Erzieherinnen, die über längere Zeit kontinuierlich zusammen im Kindergarten sind. Diese Art von Nähe und Beziehung im Forschungsprozess

müsste auch traditionellen ethnologischen Studien bspw. in Bezug auf afrikanische Völker zugrunde liegen.

»Im Unterschied zu alltäglichen Beobachtungen ist die Beobachtung als Grundtechnik der empirischen erziehungswissenschaftlichen Forschung an bestimmte Standards gebunden« (vgl. Tenorth & Lüders 1994, Kuckartz 1994 zit. n. Heimlich 2000). Im Hinblick auf die Diskussion der Qualitäts- und Gütekriterien qualitativer Forschung ist darauf hinzuweisen, dass das Forschungsfeld der frühen Kindheit besondere methodische Ansprüche stellt. Die methodischen Forderungen im Rahmen des qualitativen Paradigmas dürfen die Möglichkeiten und Rahmenbedingungen, unter denen beobachtet werden kann, nicht so stark einschränken, dass der Fragestellung nicht mehr nachgegangen werden kann. Dies gilt vor allem dann, wenn nicht bereits bekannte und theoretisch abgesicherte Verhaltensweisen im Fokus stehen, sondern explorativ Neues zu entdecken ist. Forschungsmethodische Standards dürfen nicht dazu führen, dass zum Zwecke der Operationalisierung, Systematisierung und scheinbarer Objektivierung aufgrund des methodischen Vorverständnisses nichts Tatsächliches mehr beobachtet werden kann.

Der Beobachter ist nach Weber (zit. nach Girtler 2001) grundsätzlich nicht unbeteiligt, sondern ein aktiv verstehendes Subjekt, welches die betreffende Lebenswelt interpretiert (vgl. Girtler 2001, S. 38), mit gestaltet und letztendlich mit hervorbringt. Beobachtung ist deshalb notwendigerweise subjektiv. Sie ermöglicht einen direkten und situationsbezogenen Zugang zum Feld, den sie gleichzeitig methodisch sicher zu stellen und nicht zu verschleiern hat. Aufgrund dessen erscheint es sinnvoll, die Perspektive auf die Rahmenbedingungen und Umsetzung qualitativer Standards zu verändern. Persönliche, individuelle, intensive und qualitative Wahrnehmung und Erfahrung des Beobachtenden sind notwendig, um sehen (zu lernen) und damit überhaupt beobachten zu können. Andernfalls besteht die Gefahr trotz methodisch vorbildlicher Arbeit blind zu bleiben. Dieser Aspekt lässt sich aus der Perspektive der Forscherin konkret beschreiben und reflektieren.

Die Beobachterin kann nicht davon ausgehen, zu wissen, wie Kinder denken und aus welchen Gründen sie wie handeln. Aufgrund dessen erfordert die Beobachtung des Spiels der Kinder im Außengelände der Kindertagesstätte eine offene Form des Wahrnehmens und Beobachtens, die zunächst einen Zugang zum Feld sichert. Wahrnehmung ist vor diesem Hintergrund als »leiblich strukturierte Interpretation« zu verstehen (Steudel 2008), die biographisch verankert ist. Im Laufe des Beobachtungsprozesses kann die Beobachterin nach und nach mit den Kindern und ihren Handlungen in Beziehung treten. Dadurch wird die Beobachterin von den spielenden Kindern als Teil des Handlungsfeldes angesehen und ihr die Möglichkeit eröffnet, an Interaktionen teilzunehmen. Mit der Zeit und damit zunehmender Anzahl, Intensität und Qualität der Beobachtungen und Interaktionen verdichten sich die

Erfahrungen und Erkenntnismöglichkeiten. Um diese Beobachtungs-fähigkeit zu erlangen, gilt es wesentliche Aspekte des Verfahrens im Verlauf des Forschungsprozesses theoretisch zu erarbeiten, forschungspraktisch zu erproben und im Prozess bestmöglich anzupassen und weiterzuentwickeln. Beobachtung gestaltet sich unter dieser Perspektive als ein dynamischer und zirkulärer Prozess.

Zum Erfassen kindlicher Spielprozesse wird in Anlehnung an Schäfer ein ungerichtetes Beobachtungsverfahren gewählt, das mit einer »Aufmerksamkeit für das Unerwartete« (vgl. Schäfer 2010, S. 82f.) verbunden ist. Der Beobachter hat die Aufgabe, mit möglichst vielen Blickweisen wahrzunehmen, was Kinder direkt oder indirekt über sich, ihre Erlebnisse, ihr Denken und Handeln preisgeben (vgl. ebd.). Das Verfahren ist komplex, offen, subjektiv und multiperspektivisch. Um letztendlich nachvollziehen und verstehen zu können, müssen dabei Unsicherheiten und Widersprüche ausgehalten werden. Diese können z.B. in Bezug auf die eigenen Bilder auftreten und sind zu reflektieren. »Die Beobachtungen werden in der Regel unmittelbar in das eigene Erfahrungskonzept eingeordnet, vor dem Hintergrund der eigenen Spielbiografie und in Verbindung mit je spezifischen Vorstellungen von Erziehung und Bildung« (Heimlich 2000, S. 171f.). Es geht auch aus diesem Grund um Beobachtungen größtmöglicher Breite, die neben Tätigkeiten der Kinder, Handlungen und Situationen vor dem Hintergrund von Räumen, Rahmenbedingungen und Kontexten auch die Beobachtung der eigenen Person mit einschließt.

Auf Grundlage der Wahl und Begründung des Beobachtungsverfahrens wird nachfolgend die erziehungswissenschaftliche Forschung mit Video zielbezogen im Hinblick auf mögliche Verbindungslinien untersucht und beschrieben.

Erziehungswissenschaftliche Videographie

In den letzten Jahrzehnten ist die Technik von Videokameras enorm vorangeschritten. Preise, Größen und Handhabung haben sich günstig entwickelt, dass auch vor dem Hintergrund der Digitalisierung attraktive Einsatzmöglichkeiten für die erziehungswissenschaftliche Forschung eröffnet wurden. Mit der Kamera ist es möglich, ein zweidimensionales digitalisiertes Abbild von Wirklichkeit aus einer Perspektive mit einem bestimmten Öffnungswinkel und Auflösung verbunden mit Tonaufnahmen genutzt werden kann. Auch wenn die erste Idee, eines schnellen unkomplizierten Einsatzes verbunden mit der Möglichkeit Erfahrung und Wissen konservieren zu können, schnell verworfen werden muss, macht die Arbeit mit Video eine neue Perspektive gerade für den frühkindlichen Bereich auf. Es stellt sich nachfolgend die Frage, wie Video in der qualitativen und quantitativen Forschung eingesetzt werden kann. Welche bestehenden Erfahrungen liegen in der Forschungslandschaft bezüglich Erhebung mit technischen Instrumenten und

Auswertung medialer Daten vor? Dabei gilt es Vor- und Nachteile sowie Besonderheiten der Nutzung von Video herauszuarbeiten und im Hinblick auf die Anwendbarkeit für die vorliegende Fragestellung im Rahmen eines offenen explorativen methodischen Designs.

Aus aktueller Perspektive ergibt sich eine Vielfalt an Videostudien und damit methodischen Zugängen und Anwendungsbeispielen. So stehen sich Begrifflichkeiten in Bezug auf die angewendeten Forschungsmethoden wie Arbeit mit Video, Videobeobachtung, video-gestützte Beobachtung, Videostudie, Videographie, Kamera-Ethnographie (Mohn 2002) etc. bislang unsystematisiert gegenüber. Es wird damit der Hinweise gegeben, dass mit Videoaufzeichnungen gearbeitet wurde. Allerdings bleibt zunächst unklar, in welcher Art und Weise. In den klassischen empirischen bzw. qualitativen sozial- und erziehungswissenschaftlichen Methodenbüchern nehmen Videoverfahren keinen nennenswerten Platz ein. Es kann auf einige Publikationen der letzten Jahre verwiesen werden, die sich unter vielen verschiedenen Fragestellungen und Forschungsdesigns auf Video stützen (z.B. Remsperger 2011 oder König 2012). Dinkelaker und Herrle erarbeiten 2009 eine Übersicht und nehmen eine erste Ordnung aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive vor. Zu Beginn der Erhebungen 2006 konnte auf diese Veröffentlichungen allerdings noch nicht zurückgegriffen werden.

Nichtsdestotrotz bleibt es die Aufgabe jeder Untersuchung vor dem Hintergrund der methodischen Möglichkeiten und bestehenden Verfahren in Bezug auf die zugrunde liegende Forschungslogik und Fragestellung den Einsatz von Video und damit den Umgang mit Technik und medialen Daten individuell zu begründen. Zunächst folgt ein allgemeiner Einblick in die Entwicklungslinien und Einsatzmöglichkeiten der Arbeit mit Video in der Forschung. Den jeweiligen Abschnitten unmittelbar folgend werden die Anwendungsmöglichkeiten für die vorliegende Studie eingeschätzt, damit das Konzept des Einsatzes von Video in Bezug auf Erkenntnisinteresse und Fragestellung überprüft sowie anschließend zusammengefasst.

Entwicklungslinien des Einsatzes von Video in der Forschung

Seit dem es Videotechnik gibt, wird sie als technisches und didaktisches Hilfsmittel in Forschung und Praxis eingesetzt. Besondere Anwendung findet sie in den Verhaltenswissenschaften. Filmtechnik fand bereits in den 20er und 30er Jahren in der heutigen Entwicklungspsychologie Anwendung. Kurt Lewin und Arnold Gesell gelten als Filmpioniere in der Entwicklungspsychologie und reflektierten die methodischen Besonderheiten und Möglichkeiten dieser Technik für den Einsatz in der Forschung. Der Begriff des Films macht deutlich, dass zum damaligen Zeitpunkt noch nicht explizit wie heute zwischen Film und Video unterschieden wurde. Videotechnik wird in der Psychologie seit den frühen siebziger Jahren eingesetzt. Film- und Videotechnik ermöglicht es, den Untersuchungsgegenstand in

einem »ikonisch äquivalenten Abbild« (Thiel 2003, S. 649) zu fixieren und dem flüchtigen, komplexen und sich ständig verändernden Forschungsgegenstand des Verhaltens habhaft zu werden. Video wird damit in der psychologischen Forschung als allgemeines Dokumentationsmittel mit der Möglichkeit, Verhalten festzuhalten und von der Auswertung zu trennen, eingesetzt (vgl. Thiel 2003, S. 650ff.). Damit kann videotechnisch fixiertes Verhalten a posteriori bearbeitet und prinzipiell Neues entdeckt werden. »Während ohne Videotechnik nur das fixiert werden kann, wofür Kategorien a priori vorhanden sind, also nur das fixiert werden kann, was assimilierbar ist, kann mit Videotechnik auch Verhalten fixiert werden, das zunächst mal nicht assimilierbar ist« (Thiel 2003, S. 664). Damit werden für das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit vor dem Hintergrund der Wahl eines offenen methodischen Zugangs Möglichkeiten eröffnet, grundsätzlich neue Erkenntnisse über kindliche (Spiel-)Tätigkeiten zu gewinnen. Der Einsatz von Video ist unter dieser Perspektive zunächst als Technik anzusehen, deren Einsatz reflektiert werden muss, und noch keine Methodik darstellt.

Diese Einsatzmöglichkeiten ergänzend wird das Videographieren in der Sozialforschung direkt als Beobachtungsmethode beschrieben. Allerdings führen nur wenige Autoren methodologische Überlegungen der Forschung mit medialer Datengewinnung aus. Video wird in der Sozialforschung eingesetzt, »um Realität zu fixieren, insbesondere, wenn Beobachtungen nonverbalen Verhaltens im Vordergrund stehen wie bei Kindern« (Huhn et al. 2000, S. 186). Die von Thiel (2003) angenommene Objektivität werden von Huhn et al. (2000) in Frage gestellt, da diese Annahme den Aufnahmeprozess selbst nicht methodisch hinterfragt, sondern erst die Auswertung des erstellten Materials methodisch diskutiert wird. Video kann als Technik beliebig speichern, allerdings komplexe Wahrnehmung nicht erfassen und festhalten. »Unsere Fähigkeit, Aufnahmen und Erinnern zu verknüpfen, macht uns wahrnehmend sehend gegenüber dem blinden Sehen einer technischen Apparatur. [...] Trotz des viel versprechenden Umfangs der mittels Video erzeugten Bildzeichen, darf nicht übersehen werden, daß Videofilme nur reduzierte, abstrahierte Zeichensysteme darstellen gegenüber der komplexen menschlichen Wahrnehmungsfähigkeit und Erfahrungswelt« (ebd., S. 187). Technische Hilfsmittel und Instrumente können vor dem Hintergrund dieser Überlegungen den Forscher also nicht ersetzen, sondern fordern ihn vielmehr ein.

Das vorliegende Forschungsvorhaben zielt darauf ab, Beobachtungsverfahren mit Video zu ergänzen. Da diese als Methoden entsprechend ihrer Möglichkeiten gleichrangig eingesetzt werden sollen und nicht eine Form die andere unterstützen soll, wird somit auf die Verbindung von Beobachtung auf der Grundlage teilnehmender Erfahrung mit Videobeobachtung abgezielt. Die Diskussion und Folgen der Verbindung für das jeweilige Verfahren werden im anschließenden Kapitel ausführlich diskutiert.

Auch Im Rahmen visueller Soziologie, Anthropologie und videographischer Feldforschung wird mit Video gearbeitet. So konzentriert sich bspw. die fokussierte Ethnographie (Knoblauch 2001) auf einen bestimmten Abschnitt oder Ausschnitt des Feldes anstatt im Sinne klassischer Feldforschung das Feld umfänglich erfassen zu wollen. Dieses Setting eines kurzzeitigen Aufenthaltes im Feld aber auch klassisch ethnographische Studien arbeiten häufig begleitend mit Aufzeichnungsgeräten wie Videokamera, Fotokamera und Tonband. Die vorliegende Studie legt ein weitgehend bzw. insoweit klassisches ethnographisches Vorgehen zugrunde, als dass über einen Zeitraum von drei Jahren kontinuierliche Beobachtungen statt finden. Dabei wird versucht teilnehmend erfahrende Ethnographie mit Videographie zur verbinden. Es wird davon ausgegangen, dass sich über diese Zeitspanne Beziehungen insoweit entwickeln können (Abb. 03, S. 110), dass auf der Grundlage einer angemessenen Beobachtungsintensität Einblicke in das kindliche Spiel und Aussagen »aus der Perspektive der Kinder« möglich sind.

In der erziehungswissenschaftlichen Forschung mit Video werden drei Ansätze unterschieden (vgl. Dinkelaker und Herrle 2009): Filmanalyse, videogestützte Unterrichtsqualitätsforschung und erziehungswissenschaftliche Videographie.

Tab. 06: Drei Formen der Nutzung von Videos in der Erziehungswissenschaft (Dinkelaker/ Herrle 2009, S. 11)

	Filmanalyse	Videogestützte Unterrichtsqualitätsforschung	Erziehungs-wissenschaftliche Videographie
Gegenstands-verständnis	Videos als Kommunikations-medium von Produzent und Rezipient	Video als Basis zur Untersuchung der Interaktion abgebildeter Personen	
Untersuchungs-fokus	Wissensgrundlage der Filmproduktion und -rezeption	Merkmalskorrelationen	Interaktionsmuster

Die vorliegende Arbeit ist der erziehungswissenschaftlichen Videographie zuzuordnen. Für sie ist wesentlich, dass in ihren Analysen bis zum Ende möglichst eng an den videographischen Ausgangsdaten bleibt (vgl. ebd. S. 11).

Der Einsatz von Video wird in der Unterrichtsforschung genutzt und z.B. in Bezug auf die Beobachtung von naturwissenschaftlich-mathematischem Unterricht beschrieben (vgl. von Aufschnaiter & Welzel 2001, Klieme et al. 1998, Mayring et al. 2005). Videobasierte Unterrichtsforschung zielt dabei auf die Erfassung von Lehr-Lern-Prozessen und Unterrichts-

kompetenzen in der Praxis ab. Anhand des Materials werden Kriterien und Indikatoren entwickelt, die anschließend kategorisiert und quantifiziert werden. Video dient in dem Kontext als Instrument in der Unterrichtsbeobachtung und Evaluation. Zur technischen und analytischen Auswertung stehen zahlreiche Programme (Software) zur Analyse von Videodaten, wie AQUAD 6 (Huber 2003) oder Videograph (Rimmele 2002) zur Verfügung. Obwohl es sich in der Erhebung zumeist um qualitativ angelegte Studien handelt, zielt die Auswertung anhand von Kategorien auf Quantifizierung ab. Dies ist nicht das Ziel der vorliegenden Studie. Sie strebt ein qualitatives Auswertungsverfahren an, welches Videodaten weder für Quantifizierungsprozesse aufbereitet und nutzbar macht noch für den Analyseprozess zunächst in Texte und damit schriftliche Abhandlungen umwandelt.

Zudem kann z.B. auf die Ludwigsburger Lernmotivationsstudien zur Untersuchung von Qualität im Unterricht (vgl. Gläser-Zikuda & Mayring 2003) verwiesen werden, welche ein gemischt qualitativ-quantitatives Verfahren nutzen. Bei der qualitativen Video-Inhaltsanalyse von Schüleremotionen erfolgt die Zuordnung von Kategorien zum Material in einem strikt regelgeleiteten, aber doch interpretativen Prozess mit der Möglichkeit späterer Quantifizierung der Kategoriezuordnung entsprechend der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2003) vorzunehmen. Im Auswertungsprozess wurde die Vorgehensweise der qualitativen Inhaltsanalyse auf das Videomaterial angewendet. Digitale Aufnahmen werden mit Hilfe von Software computerunterstützten Analysen unterzogen. Die Logik der qualitativen Inhaltsanalyse wird auf Beobachtungsstudien angewendet und stellt damit ebenso eine Zwischenposition zwischen quantitativen und qualitativen Analysen dar. Die Qualitative Video-Inhaltsanalyse versucht möglichst theoriegeleitet Kategorien zu definieren, genaue Zuordnungsregeln und Analyseablaufmodelle festzulegen und schließlich auch die Beobachterübereinstimmung zu überprüfen (Intercoder-Reliabilität) (vgl. Mayring et al. 2005). Dieses Verfahren und die zugrundeliegende Forschungslogik können ebenso nicht unmittelbar für die vorliegende Studie übernommen werden. Die Besonderheiten des Feldzugangs und die sich daraus ergebenden Daten machen vor dem Hintergrund der Fragestellung weitere Überlegungen notwendig (vgl. S. 119ff).

Wird der Einsatz von Video speziell in der frühkindlichen Forschung näher betrachtet, sind in erziehungswissenschaftlichen Kontexten bislang einzelne Studien zu finden, die mit Video arbeiten, allerdings kann bisher keine grundsätzliche Methodendiskussionen konstatiert werden. Die Einsatzgebiete von Videotechnik im Kleinkindalter belaufen sich vor allem auf die psychologische und in Teilen sonderpädagogische Forschung, die diese z.B. zur Untersuchung von Interaktionsverhalten und Verhaltensanalysen nutzt. Es geht dabei u.a. um Interaktionsmuster und Strukturen, die aufgrund der Untersuchung im Mikrobereich durch Bild-für-Bild-Analysen zu genaueren Verständnis der Voraussetzungen für die frühkindliche

Entwicklung geführt haben (vgl. Thiel, S. 674). Die Interaktionen werden aufgezeichnet und werden entsprechend des für die jeweilige Fragestellung entwickelten Kodiersystems kodiert. Interessant erscheint, dass der Erkenntniszuwachs in der Entwicklungspsychologie insbesondere in der Kleinkindforschung vor allem auf dem Einsatz von Videotechnik basiert, die frühkindliche pädagogische Forschung diese Möglichkeiten bislang für ihr Forschungsinteresse noch nicht ausschöpft und methodisch diskutiert.

Im Hinblick auf die Arbeit mit Video ist abschließend auf Mohn (2006) zu verweisen, welche die Kamera-Ethnographie (Video Ethnography) als eigenständige Methode beschreibt. In Abgrenzung zur Notizbuch-Ethnographie (Notebook Ethnography) produziert auch Kamera-Ethnographie zunächst Formulierungen in Form von Videosequenzen. »Their production can be described as a gaze guided while looking for gazes. Video camera as an microscope of interaction« (vgl. ebd.). Dieses forschungsmethodische Vorgehen ist durch die Fokussierung auf die Videodaten bis zur Ergebnisdarstellung interessant. Es scheint dadurch möglich, eng an den videographischen Ausgangsdaten bleiben zu können. Aufgrund der Zielsetzung der Studie und der Komplexität des Spiel- und Raumbezugs kann die Kamer-Ethnographie nach Mohn allerdings nicht als alleinige Methode gewählt werden. Nichtsdestotrotz können im Verlauf der Auswertung mögliche Verbindungslinien des methodischen Vorgehens überprüft und einzelne Schritte nutzbar gemacht werden.

Zusammenfassend lassen sich einige Möglichkeiten des Einsatzes von Video aufzeigen. Durch die zahlreich entwickelten Programme zur Analyse von Videobeobachtungen erhalten Forschende Instrumente an die Hand, die sich theoriegeleitet und gemäß den spezifischen Forschungsanforderungen einsetzen lassen. Ein Verfahren, dass besonders für explorative Untersuchungen geeignet ist, auf Gleichrangigkeit von Beobachtungs- und Videoverfahren in der Erhebung abzielt und die videographischen Ausgangsdaten im Auswertungsprozess zentral berücksichtigt, wurde bislang nicht beschrieben. Es wird demzufolge eine Aufgabe im Rahmen dieser Studie sein, entsprechende Auswertungsmöglichkeiten anhand der vorliegenden Daten zu erarbeiten.

Erziehungswissenschaftliche Videographie im Rahmen dieser Studie

Im Zuge eines explorativen methodischen Vorgehens, welches auf eine bestimmte Qualität von Beobachtung und Erfahrung abzielt, ist die Frage zu stellen, wie dieses mit Videographie verbunden werden kann und somit das pädagogische ethnographische Vorgehen erweitert und detailliert werden kann. Video wird grundsätzlich während der Beobachtung genutzt. Damit kann auf allgemeine Erfahrungen von Beobachtungsstudien zurückgegriffen werden. Allerdings beziehen sich diese auf andere Kontexte, Felder und Zielgruppen, so dass die Notwendigkeit besteht, das konkrete videographische Vorgehen im Rahmen der vorliegenden Arbeit zunächst zu erarbeiten. Die Arbeit mit Video bedeutet vor allem im

Hinblick auf das Filmen eine sensible Angelegenheit. Wie ist die Kombination von Anwesenheit, Beobachtung und Videoaufzeichnung während des Spiels der Kinder möglich und zielführend?

Dadurch dass Videographie in einem explorativen Setting eingesetzt werden soll, kann in der Konsequenz des methodischen Zugangs und der zugrunde liegenden Forschungslogik keine vorherige Standardisierung des Einsatzes von Video erfolgen. Video wird genutzt, um sich etwas bewusst zu machen, was in der Situation des Erlebens ad hoc nicht möglich ist. Der Einsatz von Video zielt darauf ab, Details sichtbar zu machen. Durch die technischen Möglichkeiten von Videoaufnahmen ergeben sich Vorteile im Hinblick auf die Fixierung von Beobachtungsdaten, die Verfügbarkeit im Sinne wiederholter Betrachtungsmöglichkeiten des Materials sowie von Hilfsfunktionen, wie beispielsweise die Ermittlung der Dauer von Beobachtungsphasen. Im Hinblick auf ein Beobachtungsverfahren auf der Grundlage teilnehmender intensiver Erfahrungen soll die Technik es ermöglichen, über die eigenen Wahrnehmungsmöglichkeiten hinaus Aspekte des Geschehens speichern zu können. Auch wenn zu beachten ist, dass die menschliche Wahrnehmung bereits der Aufnahme zugrunde liegt und diese selbst nicht durch Videoaufnahmen ersetzt werden kann. Zudem besteht die Bewusstheit darüber, dass Video kein reines Abbild von Wirklichkeit darstellen kann. So betrachtet wird die Verbindung beider Perspektiven als gewinnbringend erachtet.

Auf diese Art und Weise wird eine weitere Beobachtungs- und Reflexionsebene geschaffen. Sie kann im Nachhinein anhand von Wiederholungen und Schnitten über die veränderte Zeitperspektive Neues und Anderes sichtbar machen. Es wird damit möglich mit zeitlicher und räumlicher Distanz Beobachtetes aus einer weiteren Perspektive wahrzunehmen. Dabei kann auch die Beobachterin sich selbst und ihr Aufnahmeverhalten betrachten und Rückschlüsse ziehen. Es werden somit weitere Informationen über Beobachtungssituation gegeben, die ohne Video nicht möglich wären. Zudem besteht die Möglichkeit während der Beobachtung Sprache zu fixieren. In Anbetracht der Verbindung von Beobachtung und Aufnahme erscheint es ebenso notwendig, dass die Auswertung in diese Personaleinheit gehört, um die Aspekte der teilnehmenden Erfahrung umfassen einbringen und hinreichend nutzen zu können. Die Beobachterin erhält während des Films sehr viel Kontextwissen der Situation, im Hinblick auf die Entstehung und Fortgang der Situation, Gründe für das Ein- und Ausschalten der Kamera, Hintergründe und Zusammenhänge im Tagesverlauf, Emotionen, Gefühlslagen, Wetter, Stimmungen etc.

Die Videonutzung beinhaltet also eine methodische und inhaltliche Verbesserung, wodurch spontanes Verhalten untersuchbar wird. Darüber hinaus ist über die Möglichkeiten von Video im Auswertungsprozess nachzudenken. Digitale Videoaufnahmen eröffnen die Möglichkeit, anhand von Montagen z.B. Zeitverläufe im Nachhinein zu verändern. Dieser Aspekt ist u.a.

für die Kontrastierung und Gegenüberstellung des Spiels der Kinder vor und nach der Umgestaltung interessant. Berücksichtigt werden muss dabei, dass das Alter und der Entwicklungsstand der Kinder sich verändert. Thiel (2003) weist diesbezüglich zurecht darauf hin, dass unterschieden werden muss zwischen der Montage am Schneidetisch und der »Montage im Kopf« des Betrachters, also den Konnotationen in seinem kognitiven System (vgl. ebd. S. 672). Beobachtungen haben in Untersuchungen mit evaluierendem Charakter an Bedeutung gewonnen. Durch diesen methodischen Zugang können zum einen direkte Einsichten in das Untersuchungsfeld, zum anderen im Sinne der Triangulation weitere Perspektiven auf das Forschungsobjekt gewährt werden. Dieser möglichst »ganzheitliche« Blick erlaubt ein tieferes und damit valideres Verständnis des Forschungsobjekts.

Aber wie kann in Anbetracht dieser vielfältigen Möglichkeiten des Mediums Wissenschaftlichkeit beim Videographieren sichergestellt werden? Auch wenn momentan keine umfassenden methodologischen Begründungen vorliegen oder erarbeitet werden können, kann das konkrete Vorgehen des Videographierens im Kontext des gesamten Forschungsvorgehens in Rückbezug und Begründung der Forschungsfrage nachvollziehbar gemacht werden. Daraus ergibt sich ein individueller und spezifischer Einsatz von Video. Letztendlich gibt es nicht *die* videographische Methode. »Die methodische Reflexion zum videotechnischen Aufnehmen wird keine einzige allgemeingültige Methode hervorbringen, sondern je nach Fragestellung des Forschungsvorhabens wird die komplexe Videotechnik unterschiedlich genutzt werden, so daß die methodischen Herangehensweisen erweitert und auch neue geschaffen werden. Es wird (zu Recht) die Vorstellung in Frage gestellt, dass (bewegte) Bilder etwas zeigen würden, was für die Augen der Betrachter unmittelbar sichtbar sei« (Mohn 2008, S. 4).

In der vorliegenden Arbeit wird Wissenschaftlichkeit insofern vorausgesetzt und gewährleistet, als dass mit größtmöglicher Dichte und Transparenz das methodische Vorgehen in seinen theoretischen Bezügen, Ableitungen anhand der Fragestellung und dem Erkenntnisinteresse der Arbeit sowie Entwicklungen während der Studie offen legt, nachvollziehbar macht und begründet. Im Detail bedeutet das, dass theoretische, methodische und praktische Vorüberlegungen, Grundlagen des Beobachtungs-vorgehens, Zusammenspiel der Methoden, Aufnahmekonzept, technische Ansprüche, Auswertungsmöglichkeiten etc. dargelegt werden. Diese wurden während der Studie in einem zirkulären Prozess kontinuierlich hinterfragt und angepasst.

Darstellung und Begründung des Untersuchungsdesigns

Lüders und Reichertz (1986, S. 92) unterscheiden grob drei Ansätze in der qualitativen Sozialforschung, die sich entsprechend ihrer Zielsetzung einteilen lassen in

- den *Nachvollzug* des subjektiv gemeinten Sinns
- die *Deskription* sozialen Handelns und sozialer Milieus
- die *Rekonstruktion* deutungs- und handlungsgenerierender Tiefenstrukturen.

Die vorliegende Studie lässt sich in den zweiten Bereich der Deskription sozialen Handelns einordnen. Die Kinder und ihre Handlungen stehen mit der Wahrnehmung und Beobachtung kindlichen Spiels im Mittelpunkt der Betrachtung. Ziel ist es mittels ethnographischen Zugangs aus der kindlichen Perspektive Alltägliches, Grundsätzliches, Details und Besonderheiten nachzuvollziehen, zu beschreiben und zu verstehen.

Wenig erforschte Untersuchungsfelder werden zumeist durch deskriptive und explorative Verfahren erschlossen. Explorative Studien werden vornehmlich in sozialen Bereichen angewendet und zielen auf die Erforschung dessen ab, was bisher relativ unbekannt ist und bei dem nur vermutet werden kann, wie und mit welchen Regelmäßigkeiten gehandelt wird (vgl. Friebertshäuser 2013 und Diekmann 2004). Traditionell methodisch betrachtet geht es um das Generieren von Hypothesen und Theorien anhand des empirischen Materials im Gegensatz zum Überprüfen vorangestellter Hypothesen. Während viele explorative Studien vor allem sozial abweichendes Verhaltens fokussieren (Diekmann 2004, S. 31), ist die vorliegende Studie grundsätzlich an der Lebenswelt der Kinder interessiert, um diese nachzuvollziehen und beschreiben zu können. Dabei ist von einer Komplexität an Handlungen, Interaktionen, Zusammenhängen und Bezügen auszugehen, die nicht ohne Weiteres erfassbar oder abzubilden sind. Details dessen, was Kinder im Außengelände der Kindertagesstätte vor dem Hintergrund einer sich verändernden Raumgestaltung tun, sind der Forscherin zunächst unbekannt und müssen erschlossen werden. Hinzu kommt, dass prinzipiell davon ausgegangen werden muss, dass Kinder und im Speziellen die beobachteten Kinder der erwachsenen Forscherin »fremd« sind. Somit sind die beobachteten Kinder in ihrer sozialen institutionellen Umwelt im Kindergarten von Interesse. Der Aspekt des Fremdverstehens und der Anspruch, aus der Perspektive des Kindes das Geschehen erfassen zu wollen, wurden bereits im vorangegangenen Kapitel behandelt.

Bislang liegt wenig empirisch gesichertes Wissen aus dem Bereich institutioneller Frühpädagogik vor, so dass Kinder in Kindertageseinrichtungen aus dem Blickwinkel ihrer Handlungen über diese Studie hinaus stärker in den Fokus frühkindlicher Forschung gelangen sollen. Es wird als grundlegend erachtet, dass die Kinder aus ihren Kontexten und Eigeninteressen heraus handeln. Um dem Rechnung zu tragen, wird auf eine

ethnographische Forschungslogik zurück gegriffen, bei der die Kinder in ihrer Lebenswelt beobachtet und in ihrem Handeln dokumentiert werden. Es geht um die Entdeckung und Beschreibung unbekannter Aspekte in einer eigentlich bekannten und vertrauten Welt. Doch »Nähe kann blind machen. Dinge in unserer Nahumgebung können uns so selbstverständlich sein, dass wir sie nicht benennen können« (vgl. ebd.). Diesen Aspekt macht bspw. Goffmann (1969) sehr deutlich, der zahlreiche Techniken beschrieben hat, die im Alltag zur Selbstdarstellung und zum Selbstschutz benötigt werden, die damit bekannt sein müssten, aber letztendlich erst durch seine Beschreibung bewusst werden (vgl. Oswald 2003, S. 80). Krappmann und Oswald (1995) gelangen so eine Reihe von Entdeckungen in der Welt der Grundschulkinder. Sie erlangten neue Beschreibungen, die bestimmte Aspekte der Realität für Erklärungsversuche erst zugänglich machen.

In Anlehnung daran geht es darum, bislang verborgene bzw. noch nicht beachtete Aspekte der Alltagsrealität von Kindern im Kindergarten zu enthüllen. Konkret bezieht sich das Erkenntnisinteresse auf das Spiel der Kinder im Außengelände, das sich aufgrund eines naturnahen Umgestaltungsprozesses verändert. Gehen mit dieser Umgestaltung auch Änderungen im Spiel der Kinder einher? Falls dem so ist, gilt es herauszufinden, in Bezug worauf, in welcher Art und Weise und mit welcher Qualität im Hinblick auf die Möglichkeiten kindlichen Spiels Änderungsprozesse verlaufen. Die Offenheit des Feldzugangs ist eine wichtige Voraussetzung, um diese Fragen überhaupt beantworten zu können. Mit einem vorstrukturierten bzw. (teil-)standardisierten Forschungsvorgehen besteht die Gefahr, aufgrund der Blickverengung durch die Vorstrukturierung die Bedeutung der Handlungen aus kindlicher Perspektive und damit aus den Zusammenhängen der Kinder heraus nicht erfassen zu können. Aus diesem Grund wurde der Versuch unternommen, Ergebnisse anhand der offenen, unverstellten und reflektierten Erfahrung der Forscherin im Untersuchungsfeld selbst zu gewinnen. Dabei ist der Prozess zwar als offen zu kennzeichnen, der Ablauf ist jedoch nicht beliebig. Die nachfolgende Abbildung zeigt den Forschungsprozess der Studie in einer Übersicht. Diese wird auf den nachfolgenden Seiten weiter erläutert.

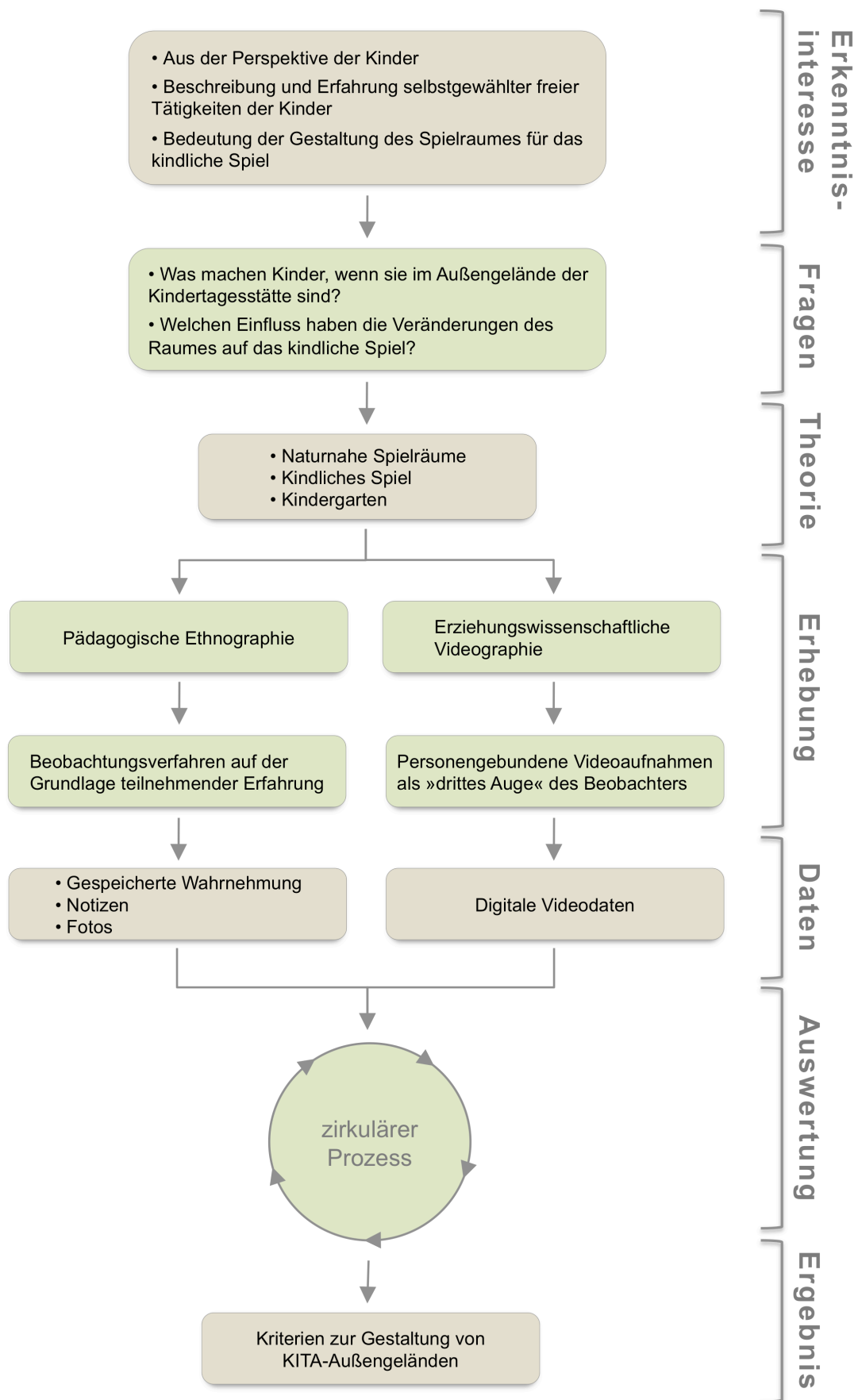


Abb. 04: Überblick über den Forschungsprozess

Dieses Forschungsvorgehen galt es im Laufe der Untersuchung mit zu entwickeln. Zu Beginn der Erhebungen 2006 bestand eine Fragestellung aufgrund eines begründeten Erkenntnisinteresses sowie Klarheit über theoretische Bezugspunkte. Somit wurde zunächst ein Untersuchungsbereich festgesetzt. In Anlehnung an die Idee der Grounded Theory (Strauss & Corbin 1996) wird der Forschungsprozess zwar durch die Fragestellung und theoretische Überlegungen angeleitet, jedoch im Untersuchungsprozess ständig modifiziert und erweitert (vgl. ebd., S. 7f.). Diese Notwendigkeit liegt darin begründet, dass erst die konkreten Erfahrungen, Beobachtungen und Auswertungen nach und nach Aufschluss über weitere Schritte, theoretische Bezüge sowie methodische Möglichkeiten und Grenzen eröffnen. Somit ist der gesamte Forschungsprozess von notwendiger Offenheit und reflektierter Subjektivität bei zunehmender Präzisierung und kontinuierlicher Entwicklungsarbeit geprägt. Die konsequente Umsetzung dieser Forschungslogik, die erst das Gelingen sichert, geht zeitweise mit Unsicherheiten »richtiger« Bezüge, Entdeckungen und Entscheidungen einher, die ausgehalten werden müssen, was eine nicht zu unterschätzende Herausforderung des Vorgehens darstellt.

Zur Verbindung von Ethnographie und Videographie

Forschungsmethodisch bestand in Anbetracht der Fragestellung die Idee und der Anspruch, die Möglichkeiten Pädagogischer Ethnographie und Erziehungswissenschaftlicher Videographie gewinnbringend miteinander zu verbinden. In Anbetracht dessen kann auf Methoden- und Datentriangulation verwiesen werden. Wesentlich erscheint dabei, dass das Vorgehen multiperspektivisch auf die Kombination verschiedener, sich ergänzender menschlicher als auch technischer Wahrnehmungs- und Dokumentationsmöglichkeiten setzt.

Das Beobachtungsverfahren wurde bereits auf den vorhergehenden Seiten ausgearbeitet und begründet. Dem sind nachfolgend Details zu Vorüberlegungen und Vorgehen hinzuzufügen. Beobachtungen kommen grundsätzlich in Anbetracht des jungen Alters und der unterschiedlicher Sprach- und Sprechmöglichkeiten der Kinder in Betracht, die andere qualitative Verfahren wie bspw. Befragungen und Interviews ausschließen. Somit können Sprachbarrieren vermieden werden, die neben des Sprachentwicklungsstandes oder zusätzlich aufgrund von Mehr- und Fremdsprachigkeit bestehen können. Hinzu kommt die vermutete Begründung, dass gerade bei Kindern eine große Differenz zwischen dem, was sie bewusst äußern und dem, was in ihrem Handeln bestimmend ist, besteht (vgl. Stenger 2002, S. 114)

Wann, was und wie wird beobachtet?

Die Studie stellt eine qualitative Längsschnitt-Untersuchung dar. Dabei liegt der Fokus nicht auf einzelnen Kindern, sondern auf Spielsituationen in dem sich verändernden Außen-

gelände. Querschnittliche Momentaufnahmen wären nicht Ziel führend gewesen, da Ursachen und Veränderung nicht gleichzeitig auftreten. In Längsschnittstudien wird verfolgt, wie sich Merkmale oder Merkmalskombinationen im Verlaufe der Zeit verändern, mit der Absicht, diese Veränderungen durch externe oder interne Begleitumstände zu erklären (vgl. Bortz & Döring 2006, S. 384f).

Um den Verlauf darzustellen, werden die Erhebungszeiträume anhand der Umgestaltung des Außengeländes gekennzeichnet. Die Erhebungszeitpunkte wurden entsprechend der Baumaßnahmen der geplanten Geländeumgestaltung gewählt. Diese lassen sich zeitlich grob in vor, während und nach der Umgestaltung einteilen.

Das Forschungsdesign wurde dementsprechend ausgearbeitet und lässt sich zeitlich als vor, während und nach der Umgestaltung abbilden. Es wurden sechs mehrtätige Erhebungszeitpunkte festgelegt. Diese bestehen jeweils aus mehreren Erhebungstagen, an denen zu je einer Stunde beobachtet wurde. Die nachfolgende Abbildung gibt einen Überblick über die Erhebungszeitpunkte im Verlauf der Studie.

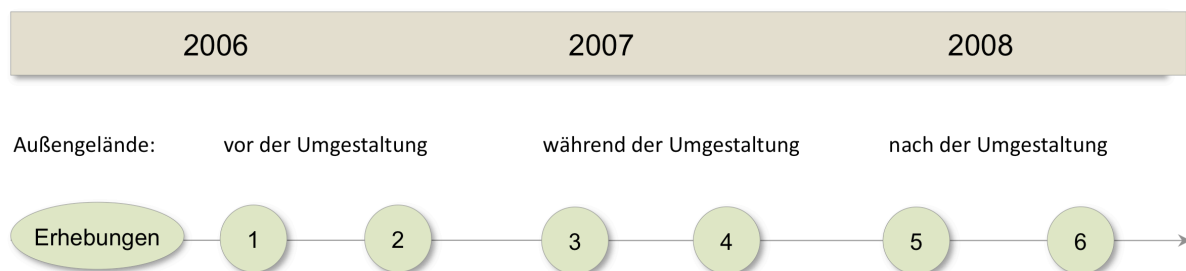


Abb. 05: Erhebungszeitpunkte

Gegenstand der Beobachtungen ist das kindliche Spiel. Damit gerät die gesamte Spielsituation in den Blick, die durch die Kinder gestaltet und durch sie dazu gemacht wird, und die durch die konkreten Eigenschaften und Materialien des Außengeländes beeinflusst werden. Im Anschluss an die theoretischen und methodischen Überlegungen zum Spiel wird ein funktioneller Spielbegriff zugrunde gelegt, der nicht vorab theoretisch beschrieben wird. Dieser verlangt auch forschungspraktisch, dass nicht vorneweg definiert und festgesetzt wird, was es zu beobachten gilt, sondern der Annahme gefolgt wird, dass jedwede Tätigkeiten und Handlungen der Kinder Spiel sind bzw. sein können. Dadurch wird der Blick der Beobachterin auch im Sinne des offenen explorativen Ansatzes nicht zuvor eingeschränkt und befreit sie von Entscheidungen, die während der Beobachtung zu treffen sind, so dass sie sich auf ihre Wahrnehmung und Beobachtung konzentrieren kann. Auch aus diesem Grund können den Beobachtungen keine Beobachtungsschemata oder

Beobachtungskategorien voran gestellt werden. Es erfolgt keinerlei Selektion vor der eigentlichen Beobachtung.

In der Umsetzung bedeutet das, dass die Beobachterin mit den Kindern, wenn diese täglich für eine Stunde in das Außengelände gehen, zusammen aus dem Kindergarten in das Außengelände tritt. Sie findet sich direkt in einer Situation wieder, die sie von Anfang an beobachtet und entsprechend der Spielsituation, also das, was sie in dem Moment als das Spielgeschehen erkennt, folgt. Dies muss nicht zwangsläufig mit dem Begleiten eines bestimmten Kindes einhergehen. Das Spielgeschehen teilt sich schnell auf. Es ergeben sich neue, andere oder weitere Situationen, was zu einer enormen Komplexität des gesamten Spielgeschehens im Außengelände des Kindergartens führt. Die Gesamtheit dessen kann nicht umfassend erfasst werden. Somit besteht die Aufgabe der Beobachterin darin, sich ständig in Bezug auf den Beobachtungsfokus entscheiden zu müssen. Diese Entscheidungen werden spontan und subjektiv in der jeweiligen Situation durch die Beobachterin getroffen. Da das Vorgehen in allen Situationen über den gesamten Erhebungszeitraum von 2006-2008 gleich war und von derselben Beobachterin bewusst und begründet eingesetzt wurde, kann dieses als vergleichbar, solide und zuverlässig angenommen werden. Fragen der Operationalisierung werden damit durch die Person selbst und das mit ihr verbundene gleichbleibende, dem Beobachtungsgegenstand angepasste, nach und nach optimierte Beobachtungsverfahren beantwortet.

Während des Beobachtens fließen die ethnographischen und videographischen Anteile des Beobachtungsverfahrens zusammen. Zum einen wird im Sinne teilnehmender Erfahrung bewusst und intensiv wahrgenommen was geschieht. Zum anderen wird das Geschehen vor den Augen der Beobachterin durch die Handkamera, die sie mit sich führt, aufgezeichnet. Dabei ist wesentlich, dass die Beobachterin nicht auf das Display der Digitalkamera schaut. Das bedeutet, dass die Spielsituation nicht »durch die Kamera« beobachtet, sondern ohne Einschränkungen mit den eigenen Sinnen wahrgenommen wird. Die Beobachtung durch das Objektiv der Kamera verengt den Blickwinkel zu sehr und schränkt damit die Möglichkeiten, die Komplexität des Geschehens, Ränder des Geschehens (auch räumlich), Vielfalt der Situationsmerkmale und deren Qualität erfassen zu können, zu stark ein. Würde »durch die Kamera« beobachtet werden, also letztendlich ein Display fokussiert, könnte dem Anspruch der teilnehmenden Erfahrung im Feld nicht entsprochen werden. Diese setzt das tatsächliche subjektive Erleben mit allen Sinnen voraus.

Die anspruchsvolle Kameraführung, die parallel zum Auge der Beobachtenden aufzeichnet, muss erlernt werden. Dabei werden während der Erfassung der Situation Orientierungspunkte im Feld und im Display abgeglichen, um »lediglich« sicherzustellen, dass die Kamera auch das (bzw. ein Teil dessen) aufzeichnet, was die Beobachterin im Blick hat. Den

tatsächlichen Umfang ihrer Wahrnehmung kann die Kamera nicht erfassen und konservieren. Aus diesem Grund ist die Verbindung beider Aspekte notwendig. Da die Kameraführung körperlich nicht anstrengen und dadurch die Beobachterin, aber auch die Kinder in Bezug auf die Positionierung der Kamera, nicht beeinträchtigen darf, ist eine lockere körpernahe Handhaltung zu empfehlen. Dadurch ergibt sich zumeist ein Aufnahmewinkel der Kamera, der etwas unter dem menschlichen Auge liegt.

Im nochmaligen Bezug auf das Beobachtungsverfahren sind weitere methodische Aussagen zu treffen.

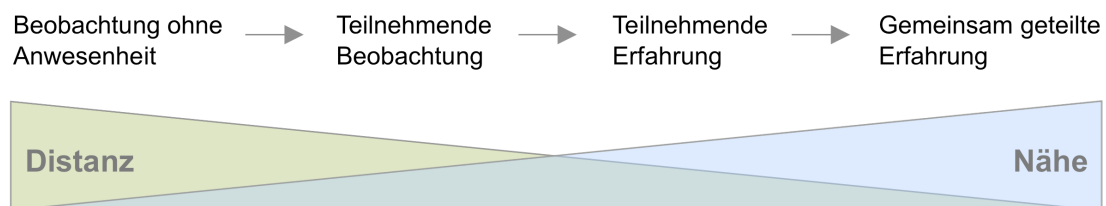


Abb. 06: Beobachtungsintensität zwischen Nähe und Distanz (wie Abb. 03)

Auch wenn die »Beobachtungsqualität« mit größtmöglicher Nähe zu den Kindern und unter Einbezug ins Geschehen im Sinne »gemeinsam geteilter Erfahrung« anzustreben ist, konnte diese im Rahmen der vorliegenden Studie nicht bis in die letzte Instanz angestrebt und umgesetzt werden. Zum einen setzt größtmögliche Nähe und Beziehung zu den Kindern eine höhere Beobachtungsdichte voraus. Die im Rahmen dieser Studie möglichen Erhebungszeitpunkte können dafür nicht genügen. Um diese zu erreichen, wäre es vorstellbar, selbst als Erzieherin in einer Kindertagesstätte über einen längeren Zeitraum täglich und nicht nur im Außengelände tätig zu sein. Zum anderen ist es notwendig, um im Sinne gemeinsam geteilter Erfahrung beobachten zu können, direkt und unmittelbar zu handeln und ggf. im Spielgeschehen zu interagieren. Dies steht in Teilen dem Einsatz einer Kamera entgegen. In Anbetracht der Fragestellung und der Tatsache der Beobachterin als Einzelperson wurde das beschriebene Vorgehen der Verbindung von Beobachtung auf dem Stand teilnehmender Erfahrung mit Videographie verwirklicht. Ein Konzept auf der Grundlage gemeinsam geteilter Erfahrung mit Fotografie und Videographie wurde im Projekt »Lernwerkstatt Natur« entwickelt und angewendet. Hier gehen die Rollen von Erzieher/in und damit beobachtendem/r Praktiker/in mit dem/der beobachtenden Forscher/in Hand in Hand. Der Konflikt, nicht gleichzeitig handeln und aufnehmen zu können, wurde durch eine zweite tätige und beobachtende Person gelöst, so dass unterschiedliche Distanzen und Perspektiven mit und ohne Kamera realisiert werden konnten (vgl. Schäfer, Panitz & Kleinow in Vorb.).

In Anbetracht der zu erwartenden Inanspruchnahme ist darauf zu achten, dass die Kamera klein, leicht, robust, gut handhabbar und wenig staubempfindlich ist. Zudem sollte sie keine Töne bspw. während des An- und Ausschaltens von sich geben und wenige Lämpchen und bunte Anzeigen aufweisen. Diese stören häufig weniger die Kinder als vielmehr die Beobachterin in ihrer Wahrnehmung. Das Display sollte beweglich sein, um aus verschiedenen Positionen und unterschiedlichen Körperhaltungen heraus filmen zu können. Die Kamera muss in ihren Funktionen beherrscht werden. Außerdem wird von der Beobachterin erwartet, dass sie sich im Feld angemessen und insoweit unauffällig bewegt und ins Geschehen einpasst, wie es ihre Beziehung zu den Kindern verlangt bzw. ergibt. Dazu gehört – gerade zu Beginn der Erhebungen – ein Gespür für Nähe und Distanz aufzuweisen, wie weit den Kindern gefolgt werden kann. Mit der Zeit verringern sich die Abstände. In Teilen wird die Beobachterin auch mit in das Spiel integriert. Es wird mit zunehmender Nähe auch notwendig, sich körperlich zu bemühen, um Kindern an ihre Plätze bspw. in Verstecke, über Baumstämme und in Gebüsche zu folgen. Kindliches Spiel ist mit Bewegung verbunden, was auch die Beobachterin fordert.

Im Laufe der Erhebungen haben sich Erfahrungen und Erkenntnisse in Bezug auf die Praktikabilität des Beobachtungsverfahrens und den Umgang mit der Kamera ergeben. Da die Kinder täglich eine Stunde am Stück im Außengelände waren, wurde dadurch die Zeit der Beobachtung eingegrenzt. Die Komplexität des Geschehens erfordert die volle Aufmerksamkeit der Beobachterin und die Konzentration auf das Geschehen und die Anwendung des Verfahrens. Nach einer Stunde lassen die Sinne nach und auch körperliche Anstrengungen werden spürbar, die nicht nur auf die Ermüdungserscheinungen durch die notwendige Bewegung im Gelände zurückzuführen ist. Außerdem ist direkt im Anschluss an die Beobachtungen Zeit für Notizen und Reflexion einzuplanen. Mit jedem Besuch wurde das Beobachtungsverfahren optimiert.

Es hat sich zudem bewährt, nicht den vollen Funktionsumfang der Digitalkamera auszuschöpfen. Beispielsweise wurde im Rahmen der vorliegenden Fragestellung auf die Verwendung des Zooms verzichtet. Es wurde somit darauf geachtet, dass Aufnahmen stets mit eigenen Wahrnehmungen und Erfahrungen aus direkter Nähe verbunden werden konnten und die Aufnahmen eine bestimmte Qualität auch hinsichtlich sprachlicher Äußerungen aufweisen. Bei Aufnahmen aus größeren Distanzen verwackeln die Bilder ohne Einsatz eines Stativs, zudem stimmen aufgezeichnete Töne, Geräusche und Sprache nicht mit dem aufgezeichneten Bild überein. Der Einsatz von Mikrofonen war von vornherein ausgeschlossen, da nicht zuvor festzulegen war, welche Kinder sich in den Spielsituationen befinden werden.

Entwicklung eines zirkulären Auswertungsverfahrens

Die Verbindung des beschriebenen Beobachtungsverfahrens mit Videoaufnahmen stellt besondere Ansprüche an den Auswertungsprozess. Es liegen Daten in Form von subjektiven Erfahrungen, Notizen und Protokollen sowie digitalen Videodaten vor. Diese sollen in Bezug zueinander analysiert werden. Die Multiperspektivität des Zugangs ist auch im Prozess der Auswertung fortzuführen, so dass Handlungsweisen und Sinnzusammenhänge des Spielgeschehens in Bezug auf die Geländeumgestaltung in ihrer Komplexität bestmöglich erfasst und betrachtet werden können. Subjektive Erfahrungen und Videodaten als solche stellen kein »einfaches« Datenmaterial dar, bei dem auf erprobte und begründete forschungsmethodische Analyseverfahren zurückgegriffen werden kann.

In der Regel werden aus den Videodaten Transkripte und damit Texte gewonnen, die anschließend weiter bearbeitet und analysiert werden (vgl. Bohnsack 2009). Da es in den Auswertungen nicht vordergründig um Sprache bzw. die Person der Beobachterin geht, wird dieses Vorgehen nicht gewählt. Alternativ besteht die Möglichkeit, Videos mit Hilfe spezifischer Software (Computerprogramme wie Videograph oder Interakt) aufzubereiten und qualitativ und/ oder quantitativ auszuwerten. Auch dieses Vorgehen erweist sich in Anbetracht eines nichtstandardisierten offenen Beobachtungsverfahrens und eines Erkenntnisinteresses, welches die Zusammenhänge von Raum und Spiel fokussiert, als nicht übertragbar.

Im Zuge dieser Studie wurde aufgrund dessen ein Auswertungsverfahren entwickelt, forschungspraktisch erprobt und angewendet, welches einen zirkulären Prozess beschreibt und in der nachfolgenden Abbildung auf der nächsten Seite dargestellt ist.

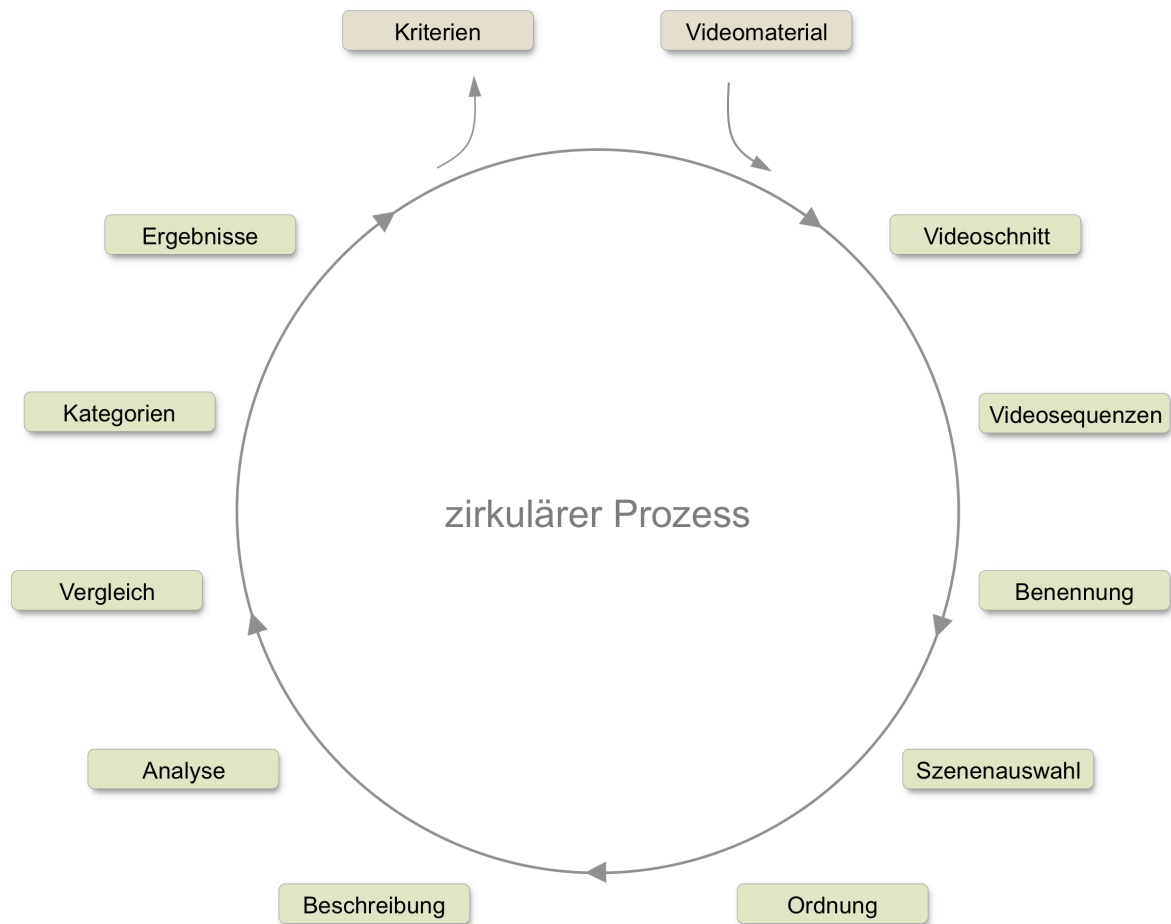


Abb. 07: Zirkulärer Auswertungsprozess (»Schleuderverfahren«)

Im Anschluss an die Beobachtungen liegen die Videoaufzeichnungen in digitaler Form gespeichert vor. Diese müssen in einem ersten Schritt aufbereitet werden. Unmittelbar nach den Erhebungen werden die Aufnahmen sequenziert, d.h. mittels Videoschnitt werden kurze überschaubare Videosequenzen von wenigen Minuten hergestellt. Eine Sequenz wird durch Anfang und Ende der Spielsituation definiert. Dauert eine Spielsituation länger, werden aufeinanderfolgende Sequenzen losgelöst voneinander gespeichert und entsprechend benannt. Im Laufe dieses Schneideprozesses werden die Erfahrungen und Beobachtungen erinnert und durch die zugehörigen Videoaufzeichnungen ergänzt. Es entstehen mentale Abbilder und Erinnerungsstrukturen sowohl im Kopf als auch auf dem Speichermedium. Diese stellen in Anbetracht des vorliegenden ca. 20-stündigen Videomaterials eine notwendige, wenn auch sehr zeitintensive, Arbeits- und Strukturierungshilfe dar.

Um das Spielgeschehen im Einzelnen beschreiben zu können, werden einzelne Sequenzen ausgewählt, bearbeitet und mit anderen verglichen. Das Analyseverfahren arbeitet Ähnlichkeiten und Unterschiede heraus, die die Spielsituationen letztendlich vergleichbar machen und nach und nach zu Kategorien führen. Prozesse des »Sichtbar- und

Erkennbarmachens« kommen hier zum Tragen. Es konnten dazu einzelne Techniken aus dem Kontext der Grounded Theory (Strauss & Corbin 1996) herausgelöst und übertragen angewendet werden, wohl wissend, dass sich diese nicht auf Videodaten beziehen. Beispielsweise kann auf Analysen durch Vergleiche, Flip-Flop-Technik, systematische Vergleiche, weit hergeholte Vergleiche, Gegenhypothesen und Kontrastierungen (vgl. ebd.) verwiesen werden. Da sie sehr offen, flexibel und kreativ gedacht sind und kontextbezogen angewendet werden können, ergaben sich dadurch neue und weitere Möglichkeiten im Rahmen der Auswertung.

Am Ende eines ersten Auswertungsdurchgangs können Ergebnisse wie z.B. Formen des Spiels anhand des Materials dargestellt werden. Der Auswertungsprozess geht anschließend in die zweite Phase über und beginnt von vorn. Dafür können Videoszenen erneut oder weiter geschnitten, aber auch neu zusammengefügt werden. Die Montagemöglichkeiten digitalen Materials werden vor allem zur Kontrastierung bewusst eingesetzt. Dazu zählt bspw. die Entkoppelung von Raum und Zeit. Es erfolgt eine weitere Szenenauswahl, die vorher bereits bearbeitete Sequenzen nicht ausschließt. Nach und nach verdichten sich Kombinationen und Vergleichsmöglichkeiten, die wiederum das Material verdichten und weitere Fragestellungen mit sich bringen, die in einem nachfolgenden Durchgang verfolgt werden können. Das einzige, was grundsätzlich beibehalten und nie verändert wurde, war die Benennung der Sequenzen. Auch wenn sich die Inhalte und Aspekte, unter denen die Spielinhalte betrachtet und ausgewertet wurden, veränderten, war der gleichbleibende Titel notwendig, um die Videosequenzen erinnern und wiederfinden zu können. Der Name der Sequenz kann dadurch von der Beobachterin bis heute sowohl mit Bildern der Beobachtung im Feld als auch mit den Abbildungen der Videoszenen verbunden werden. Nach unzähligen Auswertungsdurchgängen hat sich das Material im Hinblick auf mögliche Fragen und Zusammenhänge noch nicht erschöpft. Allerdings konnten diese soweit verdichtet werden und hinreichende Antworten im Hinblick auf die Fragestellung der vorliegenden Arbeit erstellt werden, so dass dieser Prozess zum aktuellen Zeitpunkt als gesättigt betrachtet werden kann.

Da die Videosequenzen mit den subjektiven Beobachtungen und Erfahrungen verbunden werden können, gehen diese ebenso wie die Notizen, Protokolle und Fotos in den zirkulären Prozess mit ein. Alle Daten werden aufeinander bezogen und im Hinblick auf die Ergebnisse abgeglichen. Alles in allem kann das Verfahren mit einem Schleuderprozess verglichen werden. Mit jeder Umdrehung, die neue und andere Aspekte fokussiert, wird das Material verdichtet und ausgepresst. Es treten nach und nach Ergebnisse zu Tage, die nach einigen Schleudergängen Aussagen über die Kriterien zur Gestaltung von Außengeländen formulieren lassen.

Zusammenfassung: Im Rahmen der Fragestellung und des Erkenntnisinteresses der vorliegenden Studie bestand die Herausforderung und Notwendigkeit darin, das methodische Vorgehen in Teilen dafür mit zu erarbeiten und zu entwickeln. Dazu gehört im Rahmen eines ethnographischen Zugangs die Verbindung von Beobachtung auf Grundlage teilnehmender Erfahrung mit einem gleichberechtigten Einsatz von Video in einem explorativen bewegten Spielsetting. Alles in allem lassen sich intensive Erhebungs-, Aufbereitungs- und Auswertungsprozesse kennzeichnen, die ebenso in einem zirkulären Prozess und nicht geradlinig verlaufen. Intensiven Beobachtungen des Spiels der Kinder im Außengelände folgte die Aufbereitung des Beobachtungsmaterials und Reflexion des Vorgehens, so dass dieses angepasst und optimiert werden konnte. Nach und nach begann die Auswertungsphase, die zudem mit einem kontinuierlichen Rückbezug, Abgleich und Differenzierung der theoretischen Bezüge einherging. Verfahren des Beschreibens, Dokumentierens und Interpretierens gehen dabei nahtlos ineinander über.

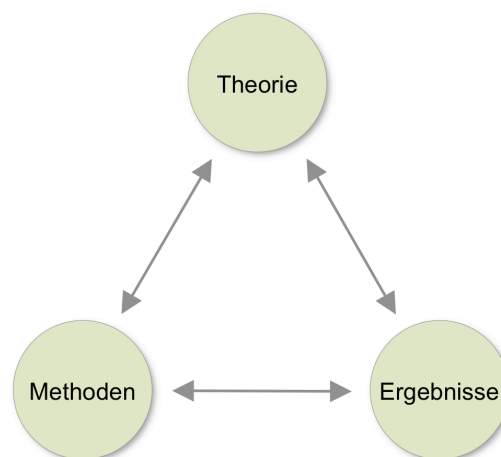


Abb. 08: Abgleich und Wechselwirkung der Forschungsphasen

Mit diesem Vorgehen wird ein konstruktives Wissenschaftsverständnis zugrunde gelegt, welches die erarbeiteten wissenschaftlichen Kriterien als ein Konstrukt kennzeichnen. Dabei gehen Vorstellungen und Logik der Ethnographie als dichte Beschreibung (Geertz 1987, S. 15) mit ein. Diese wird allerdings nicht ausschließlich im Hinblick auf dichte verbale Beschreibungen in Wort und Schrift verstanden, sondern auf subjektive Beobachtungen in Verbindung mit Video ausgeweitet und übertragen. Das Forschungsdesign ist auch methodologisch weiter zu denken und grundlegender zu begründen. Zum aktuellen Zeitpunkt kann zumindest auf eine hinreichend entwickelte und bewährte Methode und Forschungspraxis in Bezug auf die vorliegende Studie verwiesen werden.

Reflexionen: Die Forscherin und das Feld

In Anbetracht eines von Subjektivität geprägten Untersuchungsdesigns wird Reflexion im Hinblick auf Transparenz und Nachvollziehbarkeit als wichtig erachtet.

Die Beziehung zwischen den Kindern und der Beobachterin nimmt mit dem ersten Kontakt (zunächst mit den Erzieherinnen) am ersten Tag ihres Besuchs ihren Anfang. Jede Beobachtung ist einzigartig und spiegelt die Beobachterin gleichzeitig wider. Es gibt keine vergleichbare Situation, die ohne ihre Anwesenheit so stattgefunden hätte. Sie ist selbst handelnd und gestaltet die Situation mit. Der Kindergarten als Institution ist ihr nicht fremd. Sie besuchte selbst im Alter von drei bis sechs Jahren einen Kindergarten, den sie relativ genau erinnert. Zudem hat sie sich im Studium unter verschiedenen Perspektiven z.B. mit pädagogischen Institutionen und kindlichen Entwicklungs-, Spiel- und Lernprozessen auseinandergesetzt.

Das Handeln der Kinder ist als selbstverständlich anzusehen und in Teilen auch mit Reaktion auf die Beobachterin verbunden. Die Forscherin muss sich bemühen, Handlungen und Interpretationen der Kinder nachzuvollziehen, um sie verstehen zu können. Problem ist, dass sie selbst keine Schablonen und eigenen Interpretationen verwenden kann. Darin besteht die besondere Herausforderung. Sie muss offen sein für die kindliche Ausgestaltung, d.h. auch für Details ihrer Handlungen und Abweichungen von ihren eigenen gewohnten Bildern und Interpretationen.

Diese Frage kann auch umgekehrt gestellt werden: Was macht das Feld mit der Forscherin? Auch dieser Aspekt ist relevant. Die Beobachterin kann durch ihre Anwesenheit und ihre Erfahrungen mit und im Spiel der Kinder Erkenntnisse über diese gewinnen. Auf der Grundlage von Nähe und Beziehung, die nach und nach erarbeitet werden können, sind Annäherungen an die Kinder, ihr Handeln und ihr Verständnis der Dinge zunehmend möglich. Auch die Beobachterin, ihr Verständnis, ihrer Vorstellungen, impliziten Annahmen und Ausgangsbedingungen verändern sich im Prozess. Der Blick wird geschärft, was die Fähigkeit zur teilnehmenden Erfahrung zunehmend verbessert.

Zudem kann unter dieser Überschrift auch über »die Kinder und die Beobachterin« bzw. »die Kinder und die Kamera nachgedacht werden«. Welchen Effekt haben die Erwachsenen und die Kamera im Feld der Kinder? In Bezug auf die Beobachterin reagierten die meisten Kinder gar nicht (sichtbar). Gerade zu Beginn wurde sehr stark darauf geachtet, nicht näher zu kommen, als die Beobachtung der Situation unbedingt erforderte, diese aber nicht zu stören. Mit zunehmender Gewöhnung an die Anwesenheit und allmählichem Beziehungsaufbau waren die Grenzen nicht mehr gegeben. Häufig reagierten die Kinder mit kurzer Unterbrechung des Spiels, Nachfragen oder Blicken und vergewisserten sich so zumeist der

Rolle der Erwachsenen. Interessant erschien, dass die Kinder schnell verinnerlichten, dass die Beobachterin nicht wie eine Erzieherin handelte. So erklärten oder machten die Kinder auch Sachen, die sonst verboten waren. Die enorme Differenzierungsfähigkeit der Kinder beeindruckte. Zudem war erstaunlich, wie schnell und unkompliziert es möglich war, eine gute und vertrauensvolle Beziehung zu den Kindern aufzubauen. Diese unterschied sich natürlich vom Verhältnis und der Intensität der Beziehung, die die Kinder zu den Erzieherinnen hatten. Die Beobachterin darf keine falschen Hoffnungen wecken und muss sich stets bewusst sein, dass sie nur eine bestimmte und absehbare Zeit mit den Kindern verbringt. Es dauerte nicht lange bis die Kinder fragten, wann ich wieder komme, und mich bis zur Tür begleiteten, verabschiedeten und beim nächsten Besuch dort schon erwarteten.

In Bezug auf die Transparenz den Kindern gegenüber antwortete ich ehrlich und sachgemäß auf die Fragen und erklärte die Hintergründe meiner Anwesenheit. So war es kein Geheimnis, dass ich mich für ihr Spiel, das was sie tun, wenn sie spielen, die Veränderungen ihres Außengeländes usw. interessierte. Ich erklärte ihnen auch, warum ich Fotos oder Videos machte und dass ich diese anschließend anschauen und damit arbeiten würde. Die Kinder waren sehr interessiert und stellten ihre Fragen direkt. Das machte die Arbeit im Feld sehr unmittelbar und unkompliziert.

Die Kinder wachsen heutzutage sowohl zu Hause als auch im Kindergarten selbstverständlich mit Digital- und Videokameras auf. Die meisten Kinder waren durch die technischen Geräte nicht beeindruckt. Einige wenige interessierten sich dafür und wollten zumeist die Bilder unmittelbar betrachten. Der neugierigen und interessierten Aufforderungen »zeig!« kam ich, wenn möglich, zumeist direkt nach. In einigen Fällen, je nach Situation, entschuldigte ich mich aber auch mit den Worten, dass ich gerade arbeiten müsste, und wir verabredeten uns zu einem späteren Zeitpunkt. Ich ging im Anschluss grundsätzlich auf das Kind zu und nahm die Situation wieder auf. Zuverlässigkeit stellt einen wichtigen Faktor für eine gute Beziehung zu den Kindern dar. Bestand darüber hinaus Interesse an der Kamera an sich, wollten Kinder selbst filmen oder Fotos machen, so vereinbarten wir einen späteren Termin, wenn es in der unmittelbaren Situation nicht möglich war. Dieses Interesse ließ allerdings sehr schnell nach. Eine Gewöhnung der Kinder an die Kamera war somit nicht notwendig.

Mit der Fertigstellung dieser Arbeit fällt auf, dass die Kinder vom Zeitpunkt der letzten Erhebung bis heute in Gedanken der Beobachterin nicht mehr gealtert sind. Die Videoaufnahmen und Prozesse des Auswertens verfestigten diese Bilder, als könne man das Wachstum und die Entwicklung der Kinder dadurch fixieren. Inzwischen sind sie Jugendliche.

Möglichkeiten und Grenzen des Untersuchungsdesigns

Auch wenn sich die notwendige und sinnvolle Forschungspraxis mit dem Voranschreiten der Studie mitentwickelt und bewährt hat, stehen methodologische Reflexionen noch aus. So bleibt zum aktuellen Zeitpunkt festzustellen, dass das methodische Vorgehen einer guten Idee folgte, sich als praktikabel und entwicklungsfähig erwies, dennoch nicht generell postuliert und empfohlen werden kann.

Die Möglichkeiten des Vorgehens liegen in einem offenen explorativen Feldzugang zur Entdeckung von Neuem. Die Verbindung ethnographischer und videographischer methodischer Elemente eignet sich sehr gut, um Einblicke in die Lebenswelt von Kindern aus kindlicher Perspektive nehmen zu können. Eigene intensive Wahrnehmungen und »konservierte« Videoaufzeichnungen können sich ergänzen und ergeben eine komplexe dichte Datenbasis für umfassende Auswertungsprozesse. Es wurde dabei der Versuch unternommen die »Beobachtungszeugnisse« (eigene subjektive Wahrnehmungen, Videoaufzeichnungen, Beobachtungsnotizen und Fotos) ohne vorherige Übersetzung in Text und anschließende Textanalysen zu bearbeiten und auszuwerten. Dieses kann als gelungen allerdings noch nicht hinreichend methodologisch begründbar angesehen werden. Aufgrund dessen sind deutlichere Bezüge und Begründungen eines erkenntnistheoretisch orientierten nicht normativ geprägten Wissenschaftsverständnis vor dem Hintergrund der Notwendigkeit einer nicht standardisierten offenen qualitativen Forschung frühen Kindheit notwendig.

Das angewendete Beobachtungsverfahren setzt voraus, sich interessiert im Sinne der teilnehmenden Erfahrung im Feld zu bewegen und einzupassen. Zusätzlich besteht die Notwendigkeit, währenddessen die Videokamera geschickt einzusetzen. Das kann ohne Einschränkungen auf Anhieb gelingen, allerdings nicht zwangsläufig vorausgesetzt werden. Der Erfolg hängt neben der Individualität des Forschenden selbst auch von der Offenheit und dem Interesse der im Feld Aktiven und Tätigen wie den Kinder, aber auch Erzieherinnen, Eltern oder Trägervertretern ab.

Nachteile des Vorgehens ergeben sich vor allem im Hinblick auf die Komplexität, Vielfalt und Menge der qualitativen Daten, die einen enormen Zeitaufwand im Prozess der Aufbereitung als auch Auswertung erfordern. Die Verbindung von teilnehmender Erfahrung und Videoaufnahmen setzt nicht nur für die Durchführung, sondern auch im Hinblick auf die Aufbereitung und Auswertung des Materials personelle Einheit voraus. Andernfalls würden an dieser Stelle Brüche des Anspruchs eintreten, die auf der Verbindung von subjektiver Erfahrung und Speicherung von Szenen setzt. Das Potential des methodischen Vorgehens kann demzufolge in der Anwendung durch Forschergruppen und Teams im Hinblick auf mögliche Triangulation von Perspektiven, Daten, Interpretationen und Reflexionen gesehen werden.

Die Reichweite der Ergebnisse ist relativ beschränkt, weshalb die Resultate nicht ohne weiteres verallgemeinert werden können. Nichtsdestotrotz machen die Ergebnisse der Studie weitere Aspekte kindlichen Spiels deutlich und geben Hinweise und Anhaltspunkte im Hinblick auf die Gestaltung von Kita-Außengeländen, die weiterhin untersucht und z.B. mit der Expertise von Landschaftsplanern weiterentwickelt und umgesetzt werden könnten.

Auswertung und Ergebnisse

Nachfolgend wird in einem ersten Schritt der Prozess der Geländeumgestaltung beschrieben. Anschließend folgt die Ergebnisdarstellung entsprechend der ausgearbeiteten Themen und Kategorien, die sich wie folgt darstellen lassen:

- Vergleich des Spiels anhand eines Geländeüberblicks aus Perspektive einer gleichbleibenden Kameraperspektive
- Erkenntnisse zu den verschiedenen Spielformen und Ausführungen zum Explorationsspiel
- Ergebnisse und Beispiele zum Spiel im Kontext von Bewegung
- Bedeutung mobiler Elemente und Zweckentfremdung von Materialien
- Beispiele kreativer und schöpferischer Prozesse
- Kindliches Spiel und Natur
- Zur Bedeutung von Beziehung, Regeln und Ritualen

Die nachfolgende Ergebnisdarstellung wird zur besseren Nachvollziehbarkeit und Vorstellung der Situationen zum Teil mit Fotos unterlegt. Den dargestellten Beispielen und Interpretationen liegt entsprechend des dargestellten Auswertungsverfahrens die Gesamtheit der Daten zugrunde.

Zum Prozess der Geländeumgestaltung

2006 begannen die Planungen des Umbaus. Die Erhebungszeitpunkte wurden entsprechend der Baumaßnahmen der geplanten Geländeumgestaltung gewählt. Diese lassen sich zeitlich grob in vor, während und nach der Umgestaltung einteilen. Im Laufe des Jahres 2007 wurde das Gelände grundlegend verändert.



Abb. 09: Erhebungszeitpunkte (wie Abb. 05)

Die bauliche Umsetzung erfolgte durch Fachfirmen, Berufsschulinitiativen und durch den Landschaftsplaner angeleitete Elternarbeitseinsätze. Das planerische Gesamtkonzept legte dabei großen Wert auf ein Beteiligungskonzept, das Erzieherinnen, Eltern und Kinder bei der Planung und Durchführung mit einbezog. Das Außengelände wurde im Jahr 2007 peu à peu fertig gestellt. Nach jedem Bauabschnitt und Arbeitseinsatz wurde das Gelände den Kindern in aktuellem Zustand zum Spielen frei gegeben. So konnten die Zeiträume, in denen das Gelände den Kindern nicht zur Verfügung stand, relativ kurz gehalten werden. 2008 waren die Arbeiten abgeschlossen (vgl. Gestaltungsmerkmale S. 44ff.).



Abb. 10: Außengelände vor (21.03.06) und nach (17.06.08) der Umgestaltung und Umbaumaßnahmen



Abb.11: Umgestaltete Spielbereiche im Vergleich

Vergleich des Spiels der Kinder anhand eines Geländeüberblicks

In Bezug auf die nachfolgenden Ausführungen besteht eine Besonderheit im methodischen Vorgehen in Bezug auf den Einsatz der Videokamera. Es gab an wenigen ausgewählten Erhebungstagen eine Aufnahme der Anfangssituation, zu dem Zeitpunkt als die Kinder ins Außengelände gingen, die eine fest installierte Kamera von einem bestimmten Ort, der einen guten Geländeüberblick ermöglichte, erfasste. Damit wurde eine begründete Perspektiv-erweiterung neben den bestehenden Einzelsituationen, die mittels Beobachtung und Handkamera im Detail erfasst wurden, vorgenommen. Diese Beobachtungen und Sequenzen konnten anschließend kontrastierend ausgewertet werden. Dazu wurde eine Sequenz im Juni 2006 zum Zeitpunkt der ersten Beobachtungen und eine zweite Sequenzen im Juni 2008 nach dem Abschluss der Umgestaltung ausgewählt. Nachfolgend werden die Erkenntnisse dieses Vergleichs als Endergebnis des Auswertungszirkels dargestellt und beschrieben. Es gehen wie im Verfahren angegeben neben den Videos ebenso die Erfahrungen, Notizen und ggf. Fotoaufnahmen mit ein. Zudem wurden Standbilder anhand der Videoszenen genutzt und miteinander verglichen, um Kontraste deutlicher und fassbar zu machen. Erst im letzten Auswertungsschritt wurde für die Ergebnisdarstellung ein Fließtext erstellt, um die Ergebnisse vor dem Hintergrund der Situation bestmöglich nachvollziehen zu können.

Das Spiel im Außengelände vor der Umgestaltung

Es herrscht viel Bewegung im Gelände. Auf den ersten Blick scheint es wie ein buntes Durcheinander. Die Kinder sitzen, laufen und rennen hin und her, überschneiden sich dabei in ihren Wegen und stoßen mitunter zusammen.

Wird der Ausschnitt des Außengeländes in der aufgenommenen Szene genauer betrachtet, fällt auf, dass sich mehrere Situationen gleichzeitig auf engstem Raum abspielen. Drei Mädchen sitzen auf kleinen Plastikstühlen oder auf dem Boden und spielen im und mit »Sand«. Etwas später kommt ein weiteres Mädchen mit einem Eimer in der Hand hinzu und setzt sich ebenso schippend in die Runde. Das gesamte Außengelände der Einrichtung ist bis auf die versiegelten Flächen im Eingangsbereich damit bedeckt. Sandspiel ist somit nicht nur im klassischen Sandkasten, dessen Inhalt sich nicht von der umliegenden Bodenbedeckung unterscheidet, sondern überall möglich. Die Tätigkeiten mit dem Sand sind in ihren Möglichkeiten durch die Beschaffenheit und Qualität dessen in seiner Verwendung sehr beschränkt. Das Material eignet sich aufgrund seiner Zusammensetzung vor allem zum Schippen und Sieben, was die Kinder vornehmlich tun.

Mit Stühlen, auf denen sie sitzen, und Schubkarren, mit denen sie ihre Sandspielsachen transportieren, haben die Kinder einen Raum abgegrenzt, in dem ihr Spiel zu beobachten ist. Die Kinder sitzen im Kreis und sind sich gegenseitig zugewandt. Die Betätigung wird auf

diese Weise nach außen und zu Kindern, die anderen Tätigkeiten nachgehen, räumlich abgegrenzt. Die Kinder schaffen sich einen Raum, ihren Sandspielbereich, ihren Sandkasten, ihren Sozialraum. Ein Junge läuft mit einer kleinen Schaufel, die er in der Hand über den Kopf hält, an der Situation vorbei, setzt sich etwas entfernt von der Gruppe und beginnt zu schippen. Kurze Zeit später steht er auf und geht mit der Schippe in der Hand weiter. Ein anderer sitzt auf der anderen Seite der Gruppe leicht von den Mädchen abgewandt und schippt Sand in einen Eimer. Neben der abgegrenzten Sandspielgruppen gibt es kleine »Satelliten« drumherum, die selbiges zu tun scheinen.

Zwei Jungen, einer von ihnen hält einen Fußball in der Hand, laufen in den hinteren Teil des Geländes. Andere Jungen rennen ihnen nach. Ihr Weg führt an der Sandspielsitzgruppe vorbei. An der Stelle, wo die Mädchen ihren Sandspielplatz aufgebaut haben, ist durch den angrenzenden Sandkasten und weitere Kinder, die sich in dem Bereich bewegen, nur sehr wenig Platz. Der Junge verschwindet mit dem Ball im Holzhaus, das im hinteren Teil des Geländes steht.

Andere Kinder rennen durch das Gelände, haben Schippen und/ oder Eimer in der Hand, schippen damit im Sand oder laufen damit durch das Gelände. Ein Mädchen stoppt ihren Lauf, dreht sich um und stößt dabei mit einem anderen Jungen zusammen, der eine Schippe in der Hand hält und diese dabei verliert. Das Mädchen hebt die Schippe auf und rennt davon. Der Junge folgt ihr. Weitere Kinder haben Stelzen in der Hand und offensichtlich noch nicht den richtigen Platz gefunden, um mit ihnen zu laufen. Ein weiterer Junge trägt zwei ineinander gestapelte Eimer in der linken Hand und fährt mit der Schippe in der rechten Hand während des Laufens damit durch den Sand. Er blickt nach hinten ins Gelände, auch er scheint vermutlich noch auf der Suche nach einem passenden Ort.

Es ist über die gesamte Sequenz eine Trillerpfeife zu hören, die allerdings keinem Kind zugeordnet werden kann. Die Kinder reden, wobei durch die Menge der Kinder und dem eingeschränkten Weitwinkel der Kamera keine Konversation im Einzelnen eingefangen werden konnte bzw. zu verstehen ist. Eine Erzieherin ist zu hören, die unweit des Kameramikrofons steht und sich mit einigen Kindern unterhält, die sich an sie gewandt haben. Als bald weist sie etwas lauter werdend darauf hin, dass sie nicht allen Wünschen und Anliegen gleichzeitig nachkommen könne: »Moment, Moment, ich kann nicht beides!«.

Anhand dieser kurzen Sequenz wird deutlich, dass auf kleinstem Raum insgesamt 23 Kinder diversen Tätigkeiten wie Sandspielen, Fußballspielen, rennen, fangen, Stelzenlauf etc. nachgehen. Zudem laufen einige Kinder noch sichtlich unentschlossen in der Wahl ihrer Tätigkeit beobachtend und suchend durch das Gelände. Auf die Beobachterin wirkt die Situation unruhig und chaotisch. Auch die Äußerung der Erzieherin unterstreicht diesen

Eindruck. Sie scheint angespannt. In Anbetracht der Anzahl der Kinder und Spielsituationen auf kleinstem Raum, ist es verwunderlich, dass es nicht zu Auseinandersetzungen und Gerangel der Kinder kommt. Selbst wenn Kinder in ihren Bewegungen auf ihren Wegen durch das Gelände zusammenstoßen und regelrecht »kollidieren«, ruft dies keinen Unmut hervor. Sie gehen sich aus dem Weg und führen zumeist ihre Tätigkeiten fort. Sie scheinen daran gewöhnt zu sein und einen selbstverständlichen Umgang damit zu haben. Nichtsdestotrotz scheint es naheliegend, dass im Falle dieser Störungen Kinder zeitiger das Spiel und/ oder den Platz ihres Spiels wechseln als sie es ohne ständige Unterbrechungen ihres Spiels tun würden.

Trotz eines auf den ersten Blick kargen, anregungslosen und sehr beengten Geländes, ist es bemerkenswert, dass einige Kinder von Anfang an zielstrebig ihren Tätigkeiten nachgehen und ins Spiel vertieft sind. Zu Beginn dauert es bei einigen Kindern eine Weile bis sie sich für eine Tätigkeit oder Sache entschieden haben. Es wird allerdings auch deutlich, dass die Spieldauer insgesamt relativ kurz ist. Manche Kinder sind nur wenige Sekunden bspw. mit schippen oder sieben beschäftigt, bevor sie weiter gehen und anderes tun. Dies ändert sich bei einigen Kinder über den gesamten Zeitraum im Außengelände nicht. Ihr Handeln scheint diffus und kein kontinuierliches und intensives Spiel zu ergeben.

Bemerkenswert ist, dass sich eine Gruppe der Kinder einen Raum geschaffen hat, mit dem die Kinder ihr Spiel nach außen abgrenzen. Sie schaffen sich damit einen räumlichen Rahmen und einen beruhigten Bereich für ihre Beschäftigung inmitten eines Bewegungsfeldes mit vielen angrenzenden Spielsituationen. Trotz der unmittelbaren Bewegung und scheinbaren Hektik um sie herum, werden sie dadurch nicht beeinträchtigt oder gestört. Sie führen ihr Sandspiel fort. Mit Hilfe von Stühlen, auf denen sie sitzen und Schubkarren, in denen sie ihre Spielsachen transportieren, nehmen sie eine Art Geländegestaltung entsprechend der Spielsituation vor. Diese ist temporär, mobil und an das Sandspiel gebunden.

Nichtsdestotrotz zeigen sich die Folgen eines auf den ersten Blick wenig ansprechenden Geländes im Spiel der Kinder. Die Möglichkeiten, die den Kindern zur Verfügung stehen, sind begrenzt. Weitere Beobachtungen und Videosequenzen aus der Zeit vor der Umgestaltung des Geländes unterstreichen und belegen diese Annahme. Im gesamten Gelände entstehen immer wieder verteilte »Sandspielplätze«. Die Kinder spielen gruppiert in verschiedenen Bereichen des Geländes mit dem Sand bzw. Bodenbelag des Geländes und den Sandspielzeugen. Obwohl das Sandspiel eine beliebte und klassische Tätigkeit von Kindern in diesem Alter darstellt, muss angenommen und hinterfragt werden, ob dies zwangsläufig die naheliegendste Beschäftigung in Anbetracht eines kahlen ungestalteten Außengelände mit sandartigem Bodenbelag ist (vgl. u.a. »Fahrzeuge_Fahrräderl_Ge-

lände«). Zudem sprechen die Unruhe und eher unkoordinierte Bewegung vieler Kinder dafür, dass sich Mangels Anregungen, Material und Möglichkeiten sehr lange in Suchprozessen befinden und vermutlich ihre Tätigkeit im Laufe der gesamten Zeit im Außengelände darin besteht, etwas zu finden, mit dem man spielen kann. Die Vielfalt der Tätigkeiten und Spiele der Kinder ist überschaubar und mit der Begrenztheit der Gegebenheit des Geländes zu begründen. Zeiher und Zeiher (1989) wiesen bereits auf ein Mindestmaß an Gestaltung hin (vgl. S. 36f.).

Das Spiel im Außengelände nach der Umgestaltung

Im Vergleich dazu wird nachfolgend eine Videoszene, die zwei Jahre später aus selbiger Perspektive mit einer fest installierten Kamera aufgenommen wurde, herangezogen und beschrieben (»Geländell_17.06.2008«, 50sec). Im Unterschied zum vorangegangenen Ausschnitt hat das Gelände im Verlauf von zwei Jahren einen umfassenden Gestaltungsprozess erfahren und damit eine deutliche Struktur erhalten. Es gibt verschiedene voneinander getrennte Spielbereiche und einen Weg, der diese mit dem vorderen Teil des Geländes und dem Eingang des Gebäudes verbindet.

Die ausgewählte Sequenz zeigt einen vergleichbaren Ausschnitt, in dem die Kinder gerade zum Spiel aus dem Haus ins Außengelände gekommen sind. Dabei laufen oder rennen sie durch die Ausgangstür ins Gelände, sammeln sich in der Nähe des Schuppens, in dem als erstes mit dem Eintreffen der Erzieherin die Spielsachen ausgegeben werden. Von da an verteilen sich die Kinder und das Geschehen im gesamten Gelände. Selbiges Ritual bestand zwei Jahre zuvor auch bereits. Dieses ist unverändert.

Mit der Umgestaltung ist eine Rutsche hinzugekommen, die über die Wendeltreppe, die gleichzeitig als Ausgang aus dem Gebäude dient, erreicht werden kann. Im vorderen Bereich des Gebäudes gibt es ebenso eine Wendeltreppe, die aus dem Gruppenraum direkt ins Gelände führt. Dort befindet sich allerdings keine Rutsche. Die Rutsche im hinteren Teil ist damit eine alternative Möglichkeit beim Verlassen des Gebäudes hinunter zu rutschen, anstatt die Treppe nach unten zu laufen. Einige Kinder nehmen diesen Weg. Ob sie über die Wendeltreppen bzw. die Rutsche aus der ersten Etage oder durch den Haupteingang bzw. -ausgang im Erdgeschoss aus dem Innenraum ins Außengelände kommen, hängt davon ab, in welchem Raum sie sich (mit der Gruppe und der Erzieherin) zu dem Zeitpunkt befinden.

Bereits in der Situation, in der die Kinder das Gebäude verlassen, wird ein Unterschied nach der Umgestaltung des Geländes deutlich. Noch bevor die Kinder den Schuppen als Ort der Spielzeugausgabe aufsuchen, sind die Kinder in den nun vorhandenen einzelnen Spielbereichen verteilt. Sie bewegen sich im Sandspielbereich, sitzen auf dem Holz-Bären oder den Baumstämmen, unterhalten sich, springen und hüpfen über Hölzer und Steine. Sie

verteilen sich von Anfang an deutlich anders im Gelände und sind sofort (mit etwas) beschäftigt. Noch bevor sie sich mit weiteren Spielmaterialien ausstatten, scheinen sie Tätigkeiten zu finden ohne lange suchen zu müssen. Durch die stärkere Verteilung der Kinder im gesamten Gelände, kommt es zu keinem Zusammenstoß in dieser Situation. Das Gesamtbild erscheint der Beobachterin nicht mehr so unübersichtlich, durcheinander und hektisch wie in der Situation zwei Jahre zuvor. Es bleibt allerdings die Frage zu stellen, was die Wahrnehmung der Beobachterin verändert. Es ist denkbar und zu beachten, dass neben den veränderten Tätigkeiten der Kinder, das Auge des Betrachters durch die Strukturierung des Geländes ein Raster erhält, was seine Wahrnehmung strukturiert und ordnet. Auch dadurch kann das Gesamtgeschehen beruhigt wirken.

Bei der Spielzeugausgabe holen sich die Kinder wie immer auch die Sandspielsachen. Dazu zählen u.a. Schippen, Siebe und Eimer, die sich dauerhafter Beliebtheit erfreuen, und gehen damit nun direkt in den Sand»kasten« und beginnen ihr Spiel. Obwohl der Sandspielbereich kein Sand»kasten« im eigentlichen Sinne darstellt und andere Merkmale aufweist als das klassische altbekannte Modell, wird dieser Begriff hin und wieder als Synonym für die neue Gestaltung verwendet. Der ursprüngliche Kasten als starre Abgrenzung des Sandspiels nach außen ist einer flachen und stärker modellierten Begrenzung durch Natursteine gewichen.

Ein Junge wird von einer Erzieherin ermahnt, nicht mit Sand zu werfen. Er ist zwischen dem Sandkasten und einer Bank, die außerhalb des Sandspielbereiches steht, hin und her gelaufen und hat diese mit Sand »beworfen« (entsprechend der Wortwahl der Erzieherin gegenüber dem Kind) bzw. »bestreut« (entsprechend der Beschreibung der Tätigkeit des Kindes durch die Beobachterin). Infolgedessen liegt Sand auf der Bank. Er unterlässt sein Handeln sogleich, geht zum Sandkasten zurück, hockt sich hin und beginnt die Hände im Sand zu bewegen und zu drehen bevor er ebenso zur Kiste, die aus dem Schuppen geholt wurde, läuft und sich Spielsachen aussucht.

Der Raum, in dem zwei Jahre zuvor die Kinder saßen und spielten, wird nicht besiedelt. Dieser Raum ist immer noch Durchgang. Viele Kinder rennen in diesem Bereich, kollidieren allerdings nicht mehr. Sie fahren mit Rollern und Rädchen und sind insgesamt weitläufiger im Gelände verteilt. Im Hinblick auf die möglichen Spielorte der Kinder ist interessant, dass das Gelände erweitert wurde. Drei ehemalige Parkplätze vor dem Gebäude sind zum Außengelände hinzugekommen, was einen weiteren Spielraum schafft und die Fläche vergrößert. Ähnlich wie in der zuvor beschriebenen Sequenz von 2006 halten sich die Kinder allerdings vor allem in einem bestimmten, mittig anzusiedelnden Streifen des Geländes auf. Sie sind weniger im hinteren oder vorderen Bereich anzutreffen. Diese Beobachtung lässt sich mit den Erkenntnissen von Holcomb (1977) verbinden, der darauf hinwies, dass Kinder vor allem Orte und Plätze bevorzugen, die Sicherheit ausstrahlen. Dieser mittige Bereich

kann in Anbetracht der Außenbegrenzung des Geländes, im Hinblick auf die gute Überschaubarkeit als auch in Bezug auf die Anwesenheit der Erzieherinnen im Außengelände, die sich zumeist zentral in diesem Abschnitt aufhalten, durchaus mit der Wahrnehmung von Sicherheitsaspekten einher gehen. In Anbetracht der Kürze der Sequenz und der Tatsache, dass die Kinder im Verlauf der gesamten Stunde, die sie im Außengelände sind, auch in anderen Bereichen zu beobachten sind, kann dies zunächst nur vermutet und müsste weiter untersucht werden.

Inhaltlich gehen die Kinder in Anbetracht dessen, was sie tun, vor allem Sandspieltätigkeiten nach, was der Anfangssituation im Juni 2006 gleichkommt. Sie holen sich dazu ebenso Spielgeräte und Materialien, die ihnen nach wie vor zur Verfügung stehen. Auch die kleinen Stühle, auf denen sie zuvor im Gelände saßen, werden nun in den Sandkasten (oder daneben) gestellt und als Sitzgelegenheit während des Spiels verwendet. Im Gegensatz zu den Beobachtungen vor der Umgestaltung sind die Kinder bereits vor der Spielzeugausgabe im Sandspielbereich anzutreffen. Das kann insoweit nicht verwundern, als dass die Kinder zuvor keinen Anlass hatten, sich in den eigentlichen Sandkasten zu begeben. Der Inhalt entsprach dem Bodenbelag des gesamten Geländes, wenn von den versiegelten Flächen abgesehen wird. Der Bereich, in dem sie in der ausgewählten Sequenz 2006 ihrem Sandspiel nachgingen, konnte für die Beobachterin erst als »Sandspielbereich« erkannt werden als sie diesen mit Stühlchen und Schubkarren zu dem machten und mit ihren Sandspielzeugen darin spielten. Somit ist er von den Materialien abhängig, die erst mit der Spielzeugausgabe zur Verfügung stehen. Bis dahin ist dieser Geländebereich einfach ein Weg und Durchgang. Das Sandspiel konzentriert sich nach dem Umgestalten vor allem in dem dafür vorgesehen Sandspielbereich. Trotzdem wird auch der Sand und Bodenbelag des umliegenden Bereichs nach wie vor genutzt.

Choreographie der Kinder im Außengelände

Im Vergleich der beiden Situationen des Geländeüberblicks, die mit gleicher Perspektive aufgenommen wurden, wird deutlich, dass sich die Bewegung der Kinder im Gelände mit den Umbaumaßnahmen verändert hat. Dieser Aspekt kann im Sinne einer Choreographie der Kinder im Außengelände betrachtet werden. Bewegung wird in diesem Kontext als Ortsveränderung der Kinder und Wechsel zwischen verschiedenen Spielplätzen und Räumen im Gelände verstanden. Die vorgenommenen Umbaumaßnahmen und Gestaltungen bewirken eine Strukturierung und Teilung des Geländes in verschiedene Abschnitte. Die Kinder bewegen sich in den einzelnen Bereichen und zwischen ihnen. Die Kinder erhalten dadurch z.B. im Sandspielbereich oder Bereich des Weidentipis Anregung und Anlass dort etwas Bestimmtes zu tun. Zumindest legen einige Geländeabschnitte z.B. in Anbetracht der Ausstattung mit einer Kletterwand bestimmte Tätigkeiten nahe. Es stehen damit

verschiedene unterschiedlich stark vordefinierte Spielräume zur Verfügung, die nebeneinander liegen, voneinander abgegrenzt sind oder ineinander übergehen. Welche Auswirkung hat das im Sinne einer Komposition der Bewegungen der Kinder im Raum?

Die Trennung von Rückzugs- aber auch Aktivitätsräumen, die sich in der Planung nicht oder nur marginal überschneiden, verspricht weniger Konflikte und Zusammenstöße. Ob Kinder diese Räume auch mit entsprechenden Tätigkeiten belegen und nicht auch Gegenteiliges tun, bleibt zunächst offen und noch genauer zu betrachten. Vorerst muss davon ausgegangen werden, dass z.B. die Steine, die den Sandspielbereich zu einer höher liegenden Ebene hin abgrenzen, dazu auffordern (mit Anlauf) in den Sandkasten zu springen. Zumindest findet das Sandspiel nun vor allem im Sandspielbereich statt, nicht wie vorher überall im Gelände, was für eine erste »Ordnung« im Gelände sorgt. Somit werden bestimmten Tätigkeiten speziellen Räume zugewiesen oder umgekehrt: Die Gestaltung bestimmter Räume legt den Kindern bestimmte Aktivitäten und Spielinhalte nahe. Auch die sozialen Bewegungen strukturieren das Gelände. Das Auge des Beobachters nimmt das Gesamtbild wahrscheinlich dann als harmonisch wahr, wenn Geländestrukturierung und Bewegungsstrukturierung bestmöglich übereinstimmen.

Die Strukturierung des Geländes ermöglicht in den einzelnen Parzellen, dass das Spiel ungehinderter statt finden kann und weniger Störungen von außen durch die Bewegungen und Spiele anderer Kinder ausgesetzt ist. Da sich die Kinder insgesamt stärker im Gelände verteilen und Sandspiel nun vor allem im Sandspielbereich und nicht im Bereich des Weges und Durchgangs statt findet, kommt es weniger zu Konflikten und Zusammenstößen. Genauer betrachtet wurde dieser »Durchgang« erst mit der Gestaltung und Abgrenzung einzelner Bereiche zum Durchgang bzw. Weg. Zuvor war dieser Bereich Teil einer großen Fläche, in der sich die Kinder entlang verschiedener Wege und Linien bewegten, die sich zwangsläufig häufig überschneiden. Spiel wird mit der Geländestrukturierung weniger unterbrochen und beeinträchtigt, was dazu führt, dass die Kinder kaum aus ihrem Spiel gerissen werden oder sich andere Spielorte suchen zu müssen, um ungestört spielen zu können. Die Bewegung im Gelände geht mit einem Wechsel in einen anderen Teil des Geländes bei gleichzeitigem Tätigkeitswechsel einher. Soweit dieser Wechsel vor allem freiwillig aus eigenem Antrieb erfolgt. Es wird dann ein neues oder anderes Spiel aufgenommen, was nicht immer bedeutet, dass sofort ein Spiel entsteht oder fortgeführt wird. Auch Situationen des Orientierens und Suchens sind zu beobachten. Diese waren allerdings vor der Umgestaltung häufiger zu beobachten als danach. Diese Bewegungen und Wechsel der Spielplätze und Tätigkeiten waren 2006 stärker zu vernehmen als 2008, was eine mögliche Begründung für die Unruhe, Hektik und Sprunghaftigkeit in der Wahrnehmung der Gesamtsituation vor dem Umgestaltungsprozess darstellen könnte.

Eine Erzieherin des Kindergartens berichtete am Ende der Baumaßnahmen von ähnlichen Beobachtungen und unterstrich ihre Wahrnehmung mit den Worten: »Das Spiel der Kinder ist ein anderes geworden«. Was dies über die Aspekte der Verteilung und Bewegung der Kinder im Außengelände und Häufigkeit von Spielortwechseln z.B. aufgrund von Störungen des Spiels und Zusammenstößen bedeuten kann und was sich darüber hinaus im Detail und im Hinblick auf die Intensität und Dauer des Spiels verändert hat, gilt es nachfolgend so systematisch wie möglich anhand der ausgearbeiteten Ergebnisse darzustellen. Diese ersten Hinweise und Ergebnisse des Geländeüberblicks sind mit den Resultaten der Beobachtungen der Einzelsituationen zu vergleichen, zu bestätigen und notwendigerweise in ihren Aussagen zu erweitern.

Verschiedene Spielformen

Um sich an das Material heranzutasten, wurden die vorliegenden 330 Videosequenzen im Anschluss an den Schnitt nach den Tätigkeiten der Kinder und den Inhalten des Geschehens untersucht. Da es der erste »Auswertungsdurchgang« des beschriebenen zirkulären Auswertungsprozesses (vgl. S. 129) war, diente dieser neben ersten inhaltlichen Analysen, auch wesentlichen methodischen Überlegungen und Entwicklungen. Beim Überblick über die Videosequenzen lassen sich folgende Tätigkeiten unsystematisch aufzählen:

balancieren, springen, rennen, gehen, klettern, steigen, schieben, ziehen, werfen, rennen, dranhängen, Roller und Rädchen fahren, Fußball spielen, hüpfen, kämpfen, mit Sand spielen, buddeln, graben, schippen, sieben, füllen, ausleeren, fest klopfen, darauf klopfen, drehen, ausgießen, vermengen, rühren, sammeln, verschiedene Körperpositionen, sitzen, stehen, liegen, knien, hocken, liegen, wälzen, robben, schaukeln, wippen etc.

Diese sind damit nicht vollständig, weisen aber bereits eine gewisse Vielfalt und Bezüge zueinander auf. Es können Kategorien, Über- und Unterordnungen vorgenommen werden. So lassen sich graben, buddeln und sieben dem Sandspiel z.B. im Sandkasten zuordnen. Genauso kann aber auch an andere Stelle als dem Sandkasten mit Sand gespielt oder auch im Rindenmulch anstatt im Sand gegraben werden. Zudem lassen die Tätigkeiten sehr viele Bewegungen wie rennen, hüpfen, balancieren usw. erkennen, was bereits auf den engen Zusammenhang von Spiel und Bewegung hindeutet.

Die ersten gebildeten Kategorien beschreiben die Formen des Spiels:

- Bewegung (balancieren, springen, rutschen, klettern etc.)
und Bewegungsspiel (Fußball, Fahrzeuge und Rädchen, Wettstreit)
- Explorationsspiel (Erkundung mit dem eigenen Körper)
- Konstruktionsspiel (bauen und konstruieren)

- Phantasie-, Rollen- und als-ob-Spiel (»Wer will Eis?«, Hexenspiel, Kampfspiel)
- Sozialspiel (z.B. Jungen ärgern Mädchen)

Diese Ergebnisse waren zu erwarten und können nicht verwundern. Nichtsdestotrotz konnten verschiedene Formen des Spiels (ohne explizit nach diesen zu suchen) nachgewiesen und mit der einschlägigen Literatur verglichen werden. Der hier vorgenommenen Systematik lässt sich den Begriffen der unterschiedlichen Autoren und Ordnungen zuordnen (vgl. Spieltheorien S. 61ff.). Die hier aufgeführten Kategorien bilden die Formen des Spiels im Rahmen der Untersuchung entsprechend des Datenmaterials am besten ab. Die Spielformen sollen nicht weiter im Detail betrachtet werden, da es dazu bereits umfassende Ausarbeitungen gibt. Jedoch hat das Explorationsspiel zunehmend das Interesse während der Auswertungen auf sich gezogen.

Explorationsspiel

Im wechselseitigen Bezug von theoretischen Ausarbeitungen zum Spiel und den laufenden Auswertungen fiel auf, dass der Begriff des Explorationsspiel kaum in der Literatur auftaucht und begrifflich nur bei Heimlich (2001) und als »explorierendes Spiel« bei Einsiedler (1999) gefunden werden konnte. Zudem werden Exploration und Spiel häufig voneinander getrennt. Im Gegensatz dazu nahm Exploration – in einem weiteren Sinne als für gewöhnlich in der Literatur beschrieben – in den Spielsituation einen hohen Stellenwert ein, so dass dem weiter nachgegangen wurde. Dies kann auch damit begründet werden, dass dieser Studie ein sehr weit gefasster und funktionaler Spielbegriff zugrunde liegt. Spiel wird sehr viel grundsätzlicher betrachtet als es in den klassischen psychologischen und pädagogischen Spieltheorien der Fall ist.

Explorationsspiel wird mit Nachahmung, dem Einüben und Wiederholen von Bewegungen sowie Körpererfahrungen verbunden. Es wird auch als Funktionsspiel (Bühler) oder Übungsspiel (Piaget) bezeichnet. Wird die kindliche Tätigkeit weniger im Hinblick auf ihre Funktionen verstanden, sondern grundsätzlicher betrachtet, ergeben sich neue Erkenntnisse. Exploration bedeutet gleichermaßen Erfahrung, Ausprobieren, Erkennen und damit auch Erfahrungslernen (Schäfer). Explorationsprozesse sind Lernprozesse. Frühkindliches Lernen bedeutet in erster Linie Lernen aus Erfahrungen und erster Hand. Junge Kinder erfahren und bauen Wissen auf, in dem sie sich mit den Dingen und der Welt auseinander setzen und sie explorieren. Kindliches Spiel ist Lernen und bedeutet Welterfahrung durch Exploration. Letztendlich gehören all diese Begriffe und Prozesse eng zusammen und können nicht getrennt voneinander betrachtet werden. Grundlegend erscheint, dass diesen Vorstellungen entsprechend kindliches Spiel vor allem Exploration bedeutet und als Grundlage kindlichen Lernens über das Babyalter, mit dem Exploration im Sinne von Einübung von Bewegung zumeist verbunden wird, hinaus für die gesamte frühe

Kindheit angesehen werden kann. Es lassen sich vor als auch nach der Umgestaltung des Außengeländes viele Explorationsprozesse beobachten. Die Kinder explorieren das Gelände, in dem sie sich bewegen, im Sand oder auf Baumstämmen liegen, im Sand spielen, sieben, matschen, Materialität erfahren, mit verschiedenen Materialien spielen und bauen, Tiere beobachten, einfangen, berühren etc. Neben den zahlreichen Videosequenzen, die nicht im einzelnen allesamt dargestellt werden oder abgebildet werden können, lassen sich Aspekte dessen gut anhand von Fotos darstellen. Da diese ergänzend zu den Beobachtungen und Videoaufnahmen erfolgten, sind die Ausführungen in Auswertung aller Daten im Zusammenhang entstanden.

Explorationsspiel vor und nach der Umgestaltung

Explorationsspiel ist nicht zwangsläufig eine »Reinform« oder ein Alleinstellungsmerkmal. Es ist häufig mit anderen Spielformen verbunden, wie z.B. dem Rollenspiel, als-ob-Spiel oder Konstruktionsspiel. Auch Rollenspiel kann gleichzeitig Konstruktionsspiel sein, was vor allem deutlich macht, dass kindliches Spiel sehr viel komplexer ist als die beschriebenen Formen es fassen könnten und sich grundlegend einer allgemeingültigen Systematik entzieht. Spiel ist vielmehr individuell, situations- und kind(er)bezogen, kreativ, spontan, ergebnisoffen und unkonventionell.



Abb. 12: Explorationsspiel

Abb. 12 links: Das beobachtete Mädchen, welches das linke Foto zeigt, war zu diesem Zeitpunkt erst wenige Tage in der Kindertagesstätte. Die meiste Zeit war es damit beschäftigt, sich durch das Gelände zu bewegen. Im Sinne einer umfassenden Gelände-, Material- und Sinnesexploration wagte sie sich täglich in neue Bereiche des Außengeländes und erkundete diese mit dem ganzen Körper. Erst als das Gelände in seiner Größe erfasst war, in dem sie mittels laufen, krabbeln, steigen und hüpfen über die meisten Höhen und

Tiefen des Raumes »informiert« war, war sie sitzend im Sandkasten oder an den Hochbeeten zu beobachten, und spielte mit dem Sand, der Erde oder den Pflanzen. Erst nach der grobmotorischen und ganzkörperlichen Erfahrung des Geländes und der Orientierung im Raum ging es an die Erkundung von Eigenschaften und Details der Materialien mittels Feinmotorik.

Abb. 12 Mitte: Die zwei Mädchen auf dem Bild in der Mitte sind einige Jahre älter und verfolgen ein ganz anderes Interesse. Sie kennen das Gelände noch aus der Zeit vor der Umgestaltung. Sie haben Schnecken entdeckt, denen sie sich vorsichtig nähern. Zunächst beobachten sie sie von weitem, nach und nach stecken sie regelrecht ihre Nasen in den Busch und zum Schluss geht es darum, wie sie die Schnecken davon überzeugen können, in ihre Eimer zu »laufen«. Anfassen möchten sie die Schnecken nicht, auch wenn es sie reizt. Die Überwindung ist zu groß. Sie explorieren und erkunden u.a. das Aussehen und Verhalten der Schnecken und ihre eigene Zurückhaltung gegenüber den Tieren. Damit werden Naturaspekte relevant und erfahrbar.

Abb. 12 rechts: Infolge des Baus des Weidentipis liegen übrig gebliebene Weidenäste im Außengelände. Der Junge auf dem rechten Bild »stochert« mit einem dieser Weiden in einem Wasserabfluss auf dem Boden des Geländes. Er führt den biegsamen Stock immer und immer wieder nach unten und zieht ihn wieder herauf. Der Junge betreibt dieses Spiel über mehrere Minuten und exploriert dabei ebenso das Gelände. Allerdings in seinen Tiefen. Zudem erprobt er Zusammenhänge zwischen Eigenschaften des Materials und seiner Funktionalisierung. Er ist wie die Kinder in den zuvor beschriebenen Situationen dabei hoch konzentriert.

Aspekte des Explorationsspiels werden vor allem nach der Umgestaltung deutlich. Durch die neue Vielfalt im Gelände haben die Kinder mehr Möglichkeiten, verschiedene Raumperspektiven einzunehmen, unterschiedliche Höhen, Tiefen und Ebenen zu erfahren sowie unterschiedliche Materialien und Zusammenhänge zu erkunden. Da Explorationsspiel als Urform des Spiels in Verbindungen mit vielfältigen Tätigkeiten und Spielformen auftritt, werden weitere Beispiele anhand der nachfolgenden Ergebnisse deutlich. Wie das Mädchen auf dem ersten Bild zeigt, kommt dabei Bewegung eine besondere Bedeutung zu. Die Überlegungen zum Explorationsspiel werden an geeigneten Stellen fortgeführt.

Spiel und Bewegung

Kinder sind ständig in Bewegung. In den theoretischen Überlegungen zum Spiel sind bereits einige Verbindungen zum Bewegungsbegriff deutlich geworden. Wird kindliches Spiel vor allem im Außengelände betrachtet, in dem für gewöhnlich mehr Platz zur Verfügung steht als

in den meisten Innenräumen, können Kinder vor allem in Bewegung beobachtet werden. Im Hinblick auf die Spielbeobachtung stellt die Bewegung, die mit dem Spiel verbunden ist, eine Herausforderung dar. Spielsituationen können schnell ihren Ort wechseln, dem beim Beobachten unmittelbar und auch in enge und kleine Geländeabschnitte gefolgt werden muss.

Was machen Kinder im Außengelände einer Kindertagesstätte? Einen großen Anteil ihrer Tätigkeiten und Spiele finden in Bewegung statt. Kinder gehen, laufen, springen, klettern, balancieren und hüpfen nicht nur wie Fischer (2010) betont, »wann immer sich ihnen eine Gelegenheit bietet«, sondern selbst dann, wenn ihnen eigentlich keine Möglichkeit dazu gegeben wird. Kindlicher Bewegungsdrang ist unaufhaltsam. Dieser steht allerdings gerade im Kontext von Kindertagesstätten nicht selten in Konflikt mit den Sicherheitsvorstellungen der Erwachsenen.

Ein fünfjähriges Mädchen, welches beim Klettern auf einem Zaun, der die Kindertagesstätte zum nächsten Grundstück abgrenzt, beobachtet werden konnte, wurde von einer Erzieherin entdeckt und ermahnt: »Du weißt, dass es nicht erlaubt ist, auf dem Zaun zu klettern«. Das Mädchen antwortete darauf sich verständlich zeigend, schlicht und lösungsorientiert: »Dann stellt mir doch den Zaun in die Mitte«.



Abb. 13: Kind klettert auf dem Zaun

Das Foto zeigt nicht dasselbe Kind, sondern eine ähnliche Situation, die sich wenig später begab. Es handelt sich dabei um den gleichen Zaun, der häufig Kindergartengelände umgibt. Die geschilderte Begebenheit verdeutlicht sehr anschaulich, dass Kinder in Situationen wie diesen nichts Unrechtes tun (wollen), sondern ihren kindlichen Bewegungsbedürfnissen und damit ihren Explorations-, Lern- und Entwicklungsprozessen nachgehen. Das Wesen des

kindlichen Daseins ist geprägt von Bewegung und ohne diese in den verschiedensten Formen nicht denkbar.

Bewegung, Sprache, Denken, Exploration und Spiel

Zusammenhänge von Bewegung, Kognition und Sprache sind bekannt, allerdings wissenschaftlich noch nicht hinreichend beschrieben und belegt. So zeigen Studien, dass kindliche Bewegungsaktivität die Erkenntnistätigkeit »beflügelt«. Vor allem die neurowissenschaftliche und kognitionspsychologische Forschung ist derzeit federführend auf diesem Gebiet (vgl. z.B. Hüther o.J). Allerdings ist Vorsicht geboten, vorschnelle pädagogische Schlüsse aufgrund neurowissenschaftlicher Ergebnisse zu ziehen. Die komplexen Zusammenhänge bspw. von Bewegung und Lernen können nicht ohne weiteres in pädagogische Konzepte überführt werden. Es bestehen keine linearen Zusammenhänge und daraus abzuleitende Fördermöglichkeiten, so dass angenommen werden könnte, dass Kinder nur hinreichend häufig und schnell über einen Baumstamm balancieren müssten, um ein gutes mathematische Verständnis entwickeln zu können. Auch wenn inzwischen anhand sonderpädagogischer Forschung und den besonderen Bedürfnissen von Kindern mit Beeinträchtigungen und Behinderungen bekannt ist, dass z.B. Raumerfahrungen sehr wichtig sind, um Konzepte von »oben« und »unten« aufbauen zu können und diese später mit den entsprechenden Adverbien beim Lesen- und Schreibenlernen verbinden zu können. In der pädagogischen Diskussion herrscht zumindest Konsens darüber, dass körperbezogene Bewegungserfahrungen elementare Bedeutung für die motorische, kognitive und sozial-emotionale Entwicklung des Kindes haben (Ungerer-Röhrich, Popp & Thieme 2007 zit. n. Fischer 2010).

Spiel gehört zu den grundlegendsten Lebensäußerungen und Aktivitäten junger Kinder und ist eng mit Bewegung verknüpft. »Über Bewegung erfahren sie etwas über sich, ihren Körper und über die Dinge und Personen, die sie umgeben« (Fischer 2010, S. 118), was sich wiederum mit Exploration, Erfahrungen und Lernen verbinden lässt. Ist demnach nicht vielmehr Bewegung und Exploration als kindlicher Zugang zur Welt in den Mittelpunkt zu rücken und in Anlehnung an Schäfer zu formulieren, dass Kinder mit dem Körper denken? »Die Körperlichkeit des Kindes ist das Zentrum seiner Persönlichkeit, der Dreh- und Angelpunkt seiner Existenz« (Fischer 2009, S. 120). Nicht nur aus der Perspektive der Entwicklung des Kindes, sondern ebenso im Kontext des Spiels der Kinder sind Bewegung, Bewegungsfähigkeit und damit Bewegungsräume von großem Interesse. Vor allem in Anbetracht der zumeist kleinen und wenig auf Bewegung ausgerichteten Innenräume in den meisten Kindertagesstätten sind Außengelände von besonderer Bedeutung.

Bewegung im Außengelände vor der Umgestaltung

Mit den ersten Analysen wurde anhand der Tätigkeiten der Kinder deutlich, dass viele Bewegungen wie rennen, laufen, springen, hüpfen, balancieren und Bewegungsspiele beobachtet werden konnten.

Um im Gelände von einem Ort zum anderen zu gelangen, bewegen sich die Kinder sehr verschieden. Sie laufen, rennen, hüpfen, fahren mit dem Rad oder Roller, schieben oder ziehen eine Schubkarre, klettern dabei über Steine und balancieren über Baumstämme. Sie scheinen die unebenen, steinigen, hindernisreichen und anspruchsvolleren Wege zu bevorzugen. Da das Außengelände vor der Umgestaltung nur aus einer ebenen Fläche bestand, waren diese Ansprüche kaum zu erfüllen. Trotzdem ist genauer zu schauen, welchen Bewegungen die Kinder in Anbetracht ungünstiger Voraussetzungen nachgehen. Dazu werden ausgewählte Beispiele und Ergebnisse beschrieben.

Kleine alltägliche Bewegungselemente

Ein Junge läuft eine Treppe, die als Eingang eines angrenzenden Nachbargebäudes dient, auf der einen Seite hoch und auf der anderen Seite wieder runter. Dabei wird die **Treppe** nicht als Aufgang zum Gebäude oder als Weg zu einem bestimmten Punkt genutzt, sondern als Herausforderung und Weg an sich. Der am Ende der Treppe in Reichweite für den Jungen stehende, zu dem Zeitpunkt nicht bepflanzte **Blumenkübel** aus Stein verlängert seinen Bewegungsparcours, in dem er über dessen Rand balanciert. Er geht von hier an in einen anderen Bereich des Geländes. Dieser Teil scheint in sich abgeschlossen. Zudem laufen die Kinder mit Stelzen und Stelzen-Eimern die Stufen hoch und runter, was die Ansprüche an Haltung und Bewegungskoordination erhöht. Selbst auf dem Weg mit der Schubkarre durch das Gelände wird die Treppe einbezogen und genutzt. Diese Treppe dient nicht nur zum Hoch- und Runtergehen, sondern auch zum Hochziehen und Klettern. Diese Bewegungen findet auch in Rollenspiele eingebettet statt, wenn die Treppe z.B. wie ein Verkaufsstand genutzt wird (»Klettern Treppe II« in Verbindung mit »Wer will Eis«). Es wird deutlich, dass selbst eine gewöhnliche Beton-Treppe in vielfältiger Art und Weise für Bewegung genutzt wird.

Im Außengelände stehen einige **Holzbänke**. Sind Gegenstände wie diese im Raum, ziehen sie die Kinder auf ihren Wegen durch das Gelände an. Sie werden in den Parcours eingeschlossen und nur selten umgangen. Sie scheinen einen regelrechten Aufforderungscharakter zum darüber Laufen, Springen, Hüpfen und Klettern zu besitzen (»rennen über Bank«). Jedes Mal wenn ich zum Beobachten in den Kindergarten komme, stehen diese an anderen Stellen und lassen vermuten, dass sie häufiger und an verschiedenen Stellen gebraucht werden. Ein detailliertes Beispiel zur Nutzung und Bedeutung dieser Bänke im

Spiel der Kinder wird an späterer Stelle im Hinblick auf die Komplexität und den Verlauf der Situation beschrieben.

Es sind viele dieser »kleinen alltäglichen Bewegungselemente« wie Treppen, Bänke oder Blumenkästen zu beobachten, die für unterschiedlichste Bewegungen häufig von kurzer Zeitdauer, zum Teil beiläufig auf dem Weg zu einer anderen Stelle im Gelände und in sich abgeschlossen genutzt werden. Dabei besteht ihr Zweck und ihre Bedeutung mit der verbundenen Bewegung zumeist in sich selbst. Auch wenn z.B. große Blumenkästen nicht in erster Linie als Bewegungselemente von Erwachsenen angesehen werden, stellen sie für Kinder alltägliche Bewegungsmöglichkeiten dar und werden entsprechend genutzt. Sind Blumenkübel bepflanzt, sind Konflikte mit Erwachsenen denkbar.

Weitere Beobachtungen zeigen, wie ein Junge die Wendeltreppe außen liegend nach oben klettert. Er klettert so weit er kommt bzw. soweit wie er es sich zutraut und steigt anschließend wieder hinunter (»klettern Geländer I«). Auch auf **Mülltonnen** und an den Hauswänden wird geklettert, um z.B. auf den **Fenstersims** zu gelangen. In diesen Situationen stehen selbstgestellte Bewegungsherausforderung im Vordergrund und geben Anlass und Ansporn für das Erreichen des Ziels. Vergleichbar mit dem Klettern auf dem Zaun ist das Ziel durch den Weg und damit die Bewegung selbst definiert und verfolgt zunächst keine äußeren Zwecke (wie z.B. das gezielte Verlassen des Kindergarten-geländes).

Der **Sandkasten** im Außengelände wird vor der Umgestaltung von einer ca. 50-60cm hohen Mauer aus Beton mit darauf befestigten Holzleisten umgeben und damit zum Rest des Geländes deutlich abgegrenzt. Diese Begrenzung dient den Kindern vor allem als Weg und Laufpfad und wird als Balanciermöglichkeit und Absprungrampe genutzt (»klettern und balancieren 20060607«). Die Holzleisten, die auf dem Beton angebracht wurden, machen deutlich, dass die Mauer eigentlich zum Sitzen gedacht ist. Die Sitzhöhe ist für Kinder allerdings relativ hoch bemessen, so dass diese wohl eher zum Sitzen für Erwachsene konzipiert wurde. Zumindest ist es nicht möglich, auf der Mauer zu sitzen und dabei mit dem Sand zu spielen außer er wird zuvor auf die Mauer geschaufelt. Die Kinder sitzen nicht auf der Mauer, sondern nutzen die kleinen Plastikstühlchen zum Sitzen. Diese sind tiefer, leicht und vor allem mobil, so dass sie an den Stellen genutzt werden können, an denen die Kinder z.B. mit Sand spielen möchten oder können. Das Hauptproblem des Sandkastens besteht allerdings darin, dass er keinen Sand enthält. Er hat den gleichen sandartigen Inhalt, mit dem das gesamte Gelände bedeckt ist. Sandspiel ist also prinzipiell überall möglich und die Begrenzung des sonst scheinbar nutzlosen Sandkastens dient der Bewegung. Nachfolgende Fotos geben Einblick in das »Sandspielgeschehen« im Gelände.



Abb. 14: Sandspiel vorher

Mobile Elemente

Der Sandkasten erfüllt eine weitere Funktion und wird im Bewegungsspiel als »Arena« und damit als abgegrenzter Raum für Bewegung genutzt. In Verbindung mit einer **kleinen Plastikrutsche** (Abb. 15) ergeben sich mannigfaltige und komplexe Bewegungsmöglichkeiten, die die Kinder in all ihren Facetten ausprobieren und nutzen. Die Rutsche selbst, die sich durch ihr leichtes Gewicht in Verbindung mit ihrer geringen Größe als sehr gut handhabbar und mobil erweist, wird in gewohnter Aufstellung zum Rutschen aber auch zum Klettern und Springen genutzt. Entweder laufen die Kinder die Rutschfläche wieder hoch oder sie klettern die Stufen hinauf und hinab. Anstatt runter zu rutschen springen sie ebenso über die Treppen oder die Rutschfläche wieder hinunter. Zudem wird die Rutsche von den Kindern auf die Seite oder auf den »Kopf« gestellt. Dadurch ergeben sich neue und andere Bewegungsmöglichkeiten. Des Weiteren wird die Rutsche an die Mauer des Sandkastens angelehnt, wodurch sie eine andere Position erhält. Die Rutschbahn bekommt dadurch ein steileres Gefälle bzw. die Stufen einen größeren Anstieg. Die Rutsche wird mit der Mauer des Sandkastens verbunden, entweder von außen oder von innen an diese angestellt, so dass die Kinder entweder über die Rutsche auf die eigentliche Sitzmauer des Sandkastens gelangen oder über die Rutsche von der Sitzmauer in den Sandkasten rutschen oder springen. Als die Kinder die Rutsche komplett in den Sandkasten stellten, wirkte der Sandkasten wie eine Arena, in der sich die Kinder mit und um die Rutsche bewegten. Zumindest wurde das Spiel dadurch nach außen abgegrenzt und z.B. nicht durch andere Spiele gestört.



Abb. 15: Kleine Plastikrutsche (Abbildung im neu gestalteten Gelände)

An einem Tag vor der Umgestaltung stehen zwei **Holzbänke** ohne Lehne im hinteren Teil des Geländes. Sie sind in ihrer Nutzung und Funktion sehr interessant. Sie dienen den Erzieherinnen als Sitzgelegenheit, vor allem aber den Kindern als Spielelement. Die Kinder nutzen die Bank als Tisch. Sie stellen kleine Plastik-Stühlchen, die Ihnen genauso wie die Sandspielzeuge zur Verfügung stehen, daran und lassen einen Esstisch entstehen. Oftmals werden dann auf dem Tisch Eimer angeordnet, die mit Schippen und Sieben befüllt werden. Da das Gelände in dem Zustand noch komplett von Sand bedeckt ist, kann diese »Sand-Spiel-Einheit« überall im Gelände entstehen und von den Kindern aufgebaut werden. Zumeist steht die Bank an einer Stelle und regt die Kinder an, sich darauf oder darum zu versammeln, daran zu sitzen und zu spielen oder wird an eine andere Stelle getragen, wenn sie dort benötigt wird. So dient sie auch als Erhöhung und Tritt, um auf das Spielhaus aus Holz, welches sich im hinteren Teil des Geländes befindet, zu klettern.

Da die Bank nicht fixiert ist, wird sie von den Kindern bei Bedarf im Sommer in den Schatten getragen. Das Gelände bietet kaum Schutz vor Sonne und anderen Wettereinflüssen. Die Bank ist leicht genug, so dass sie von einem Kind gezogen oder geschoben werden kann, von mindestens zwei oder mehr Kindern aber auch getragen werden kann. Ein Junge kippt die Bank um, so dass die Sitzfläche verkehrt herum flach auf dem Boden liegt und die Füße der Bank nach oben zeigen. Er setzt sich hinter die Füße und hält sie wie einen »Steuerknüppel« in der rechten und linken Hand. Zwei Jungen kommen nacheinander hinzu und setzen sich hinter ihn. Sie scheinen wie in einem Bus oder einer Bahn gemeinsam zu fahren (Abb. 16). Wenig später hält das imaginäre Gefährt an und die Jungen steigen aus. Sie gehen zur Mauer, an der sie etwas gesehen haben, woraufhin auch der andere Junge folgt. Die Bank bleibt zurück. Später probiert ein Mädchen auf den Füßen der umgedreht liegen gebliebenen Bank zu balancieren.



Abb. 16: Die Bahn...kommt

Zwei oder drei dieser Bänke nebeneinander ergeben eine große Fläche, die sich zum darauf Liegen, Stehen, Hüpfen etc. anbieten. An einem weiteren Beobachtungstag stehen eine rote und eine gelbe Bank unweit voneinander parallel zueinander im Gelände. Ein Mädchen steigt auf die gelbe Bank, steigt herab, macht einen Schritt und steigt auf die rote Bank, dreht sich um, streckt das Bein nach vorn als wolle sie mit einem Schritt wieder auf die erste Bank treten, zögert aber. Der Abstand ist zu groß. Sie steigt zunächst auf den Boden (»hüpfen bank I«), zieht die rote Bank näher an die gelbe, steigt wieder auf die rote und erreicht die gelbe Bank nun mit einem Schritt. Sie steigt von der roten Bank ab, dreht sich um und steigt wieder auf. In dem Moment setzt sich die Erzieherin, die in der Nähe der Bank steht und in eine andere Situation involviert ist, auf die Ecke der roten Bank.

Ein Junge, der das Mädchen beobachtet hatte, steigt zum selben Augenblick auf die gelbe Bank. Das Mädchen hüpfte auf die gelbe Bank, der Junge hält kurz inne, spricht die Erzieherin an, die mit dem Rücken zu ihm auf der Bank sitzt, und springt mit einem großen Schritt auf die andere Bank. Die Erzieherin sagt etwas zu dem Jungen und lächelt ihn an, sie unterhalten sich noch kurz bevor der Junge zur gelben Bank zurück geht. Ein weiterer, etwas größerer und älterer, Junge, der zur Situation hinzu kommt, fordert das Mädchen auf hinzuschauen. Er nimmt Anlauf und springt mit einem großen Schritt von der einen auf die andere Bank und läuft direkt aus dem Bild hinaus in einen anderen Teil des Geländes weiter. Das Mädchen nimmt nun auch Anlauf und springt mit Schwung auf die gelbe und von der gelben auf die rote Bank, anschließend auf den Boden, nun wieder auf die rote Bank usw. Der kleinere Junge, der erneut dem Mädchen zugeschaut hat, nimmt nun ebenso Anlauf und hüpfte auf die gelbe Bank, schafft es in der Bewegungsfolge jedoch nicht sich aufzurichten, verliert dabei das Gleichgewicht und rutscht, sich mit den Armen auf der roten Bank abstützend, zwischen die beiden Bänke.

Das Mädchen steht in dem Moment auf der gelben Bank, schaut kurz zu dem Jungen, geht dann aber unmittelbar weiter, um erneut Anlauf zu nehmen. Die Erzieherin dreht sich zu dem Jungen um und spricht mit ihm. Es konnte nicht verstanden und nicht notiert werden, was sie sagte. Dieser geht daraufhin weg und verlässt das Geschehen. Das Mädchen führt ihren Lauf über die Bänke fort und springt mit großen Schritten von Bank zu Bank (»hüpfen Bank II«). Nach einiger Zeit tritt sie auf die rote Bank und springt nun mit geschlossenen Beinen auf die gelbe Bank, dreht sich direkt auf der Bank stehend um und springt ebenso zurück auf die andere Bank. Dies wiederholt sie mehrere Male bis sie die rote Bank mit beiden Händen greift und die Erzieherin anspricht, die darauf sitzt. Das Mädchen zieht die Bank daraufhin noch näher an die gelbe Bank. Sie steigt auf die rote Bank und hüpfte weiter mit geschlossenen Beinen auf die andere Bank, variiert in dem sie mehrmals mit geschlossenen Beinen auf den Bänken hüpfte bevor sie auf die nächste springt oder zwischenzeitlich auch

auf den Boden springt. Ein kleiner Junge kommt hinzu, steigt auf die gelbe Bank, macht einen großen Schritt auf die rote, dreht sich rum, macht einen großen Schritt, um wieder auf die gelbe Bank zu kommen und verharrt kurz, da das Mädchen ihm direkt gegenüber auf der anderen Bank steht, wo er offensichtlich hin will, woraufhin ihn das Mädchen zur Seite schiebt, so dass er links von ihr seine Bewegungen fortführt.

Die Situation verdeutlicht, wie sich die Kinder ihre eigenen Bewegungselemente schaffen. In Anbetracht stark begrenzter Möglichkeiten vor der Geländeumgestaltung ist diese Situation bemerkenswert. Sie zeigt wie die Kinder nach und nach selbst den Schwierigkeitsgrad anpassen bzw. erhöhen dadurch dass sie die Bänke entsprechend verschieben.

Anhand der vorangegangenen Beschreibungen mobiler Elemente werden vor allem Aspekte der Zweckentfremdung im Hinblick auf Bewegung deutlich. Obwohl sie in Anbetracht der geringen Höhe mit hoher Wahrscheinlichkeit für Kinder konzipiert ist, hat Bank für Kinder einfach einen anderen Zweck als sie zum Sitzen zu gebrauchen. Hier werden Aspekte des offenen und vielfältigen Einsatzes gezeigt. Ihr Vorteil für die Kinder besteht darin, dass sie in ihrer Funktion unbestimmt und vielfältig nutzbar sind. Dieser Sachverhalt ist im Hinblick auf Materialien im Innenbereich bekannt.

Bewegungsspiele

Im Hinblick auf Bewegung der Kinder im Kindergarten sind auch Bewegungsspiele von Interesse. Es sind neben **Wettkampfspielen** auch Fußballspiele zu beobachten. Das Fahren mit Rollern und Rädchen wird ebenso unter dieser Kategorie betrachtet, da es nicht nur die Bewegung an sich beinhaltet, sondern das Bewegen mittel etwas fokussiert.

Ich beobachte, wie zwei Jungen immer und immer wieder zwischen zwei Punkten hin und her rennen. Sie haben sich ein Wettspiel ausgedacht und dazu eine Strecke zwischen dem Geländer des Ausgangs bis zur gegenüberliegenden Mauer, die das Grundstück zum Nachbargelände abgrenzt, festgelegt. Wie es zu der Situation kam und wie sie entstand, ist mir leider nicht bekannt. Die zwei Jungen rennen hin und her, dabei wird am Geländer als auch an der Mauer mit der Hand angeschlagen als Zeichen, diesen Punkt erreicht zu haben. Die Regeln dieses Laufspiels scheinen klar vereinbart und werden konsequent umgesetzt und eingehalten. Die fröhliche Stimmung der beiden zeigt eine deutliche Freude an der Bewegung und dem Zusammenspiel eines gemeinsamen Laufs, bei dem der Aspekt des Wettstreits gegenseitig motiviert, Ansporn und Spaß erzeugt, letztendlich aber in den Hintergrund tritt. Es geht nicht nur darum, zu gewinnen, sondern vor allem darum, Spaß an der Bewegung zu haben.

Zum **Fußballspielen** dem vor allem einige Jungs gern nachkommen, steht in Anbetracht einer Kindertagesstätte ein relativ großer Raum zur Verfügung. Da das Gelände bis auf einen Kastanienbaum in der Mitte, einen Sandkasten daneben, einen Fahrradständer mit Rädchen an der Hauswand und zwei kleine Spiel-Hölzhäuser im hinteren Bereich keinerlei Gestaltungen bestehen, steht den Kindern eine große Fläche für Bewegungsspiele zur Verfügung. Sie laufen und rennen quer durch das Gelände. Es sind lange Laufpassagen und auch kräftige Abschlagen des Balls möglich. Eine Jungengruppe startet im hinteren Bereich, sie spielen den Ball zunächst rund um das Holzspielhaus herum, anschließend direkt in den vorderen Bereich des Geländes und wieder zurück. Dabei kann der Ball aufgrund weniger Hindernisse gut bewegt, weit und hoch gespielt werden kann. Im Rahmen des Fußballspiels der Kinder bereitet dieses ihnen große Freude. Allerdings besteht die Gefahr, in Konzentration auf das Spiel und den Ball andere Spielgruppen zu durchlaufen, andere Kinder mitzureißen und mit deren Spielsituationen in Konflikt zu geraten. Es gibt aufgrund dessen häufiger ein Verbot des Fußballspiels durch die Erzieherinnen. Es steht den Kindern dann kein Ball zur Verfügung. Dieses Verbot wird situationsabhängig gehandhabt. Es gilt nicht generell, aber immer wieder.

2006 fand die Fußballweltmeisterschaft (FIFA World Cup) der Männer vom 9.06.-9.07. in Deutschland statt. Die Kenntnis und Auswirkungen dessen werden an der Kleidung der Kinder, ihrem Verhalten als auch den Kommentaren während des Spiels deutlich. Sie tragen Fußball-Trikots und haben Medaillen um den Hals. Es ist davon auszugehen, dass sie durch die Medien, den Interessen der Familie, öffentliche Übertragungen im Stadtteil u.ä. geprägt sind, was auch mit einem erhöhten eigenen Spielinteressen einher gehen kann. Fußballspiel konnte während der Beobachtungen nur zwischen Jungen beobachtet werden. Es stehen Lederbälle und Schaumstoffbälle, die leichter (zu bewegen) sind und weniger Verletzungsgefahr bergen, zur Verfügung die gleichermaßen genutzt werden. Im Hinblick auf das Ende der Weltmeisterschaft und die grundlegende Umgestaltung des Geländes ist gespannt zu erwarten, ob dieses 2007 und 2008 auch beobachtet werden kann.

Neben dem Ballspielen im Allgemeinen gilt diese Frage auch für das Fahren mit Rädchen und Roller, denen die Kinder gern und regelmäßig quer durch das Gelände nachkommen. Der sandige Bodenbelag als auch die versiegelten Flächen eignen sich gut und werden von den Kindern entsprechend befahren.

Bewegung im Außengelände nach der Umgestaltung

Auch nach der Umgestaltung sind erwartungsgemäß vielfältige Bewegungen und Bewegungsspiele zu beobachten. Es braucht keine tiefgreifenden Analysen, um festzustellen, dass sich mit dem neuen Außengelände bereits nach wenigen Umbau- und

Gestaltungen neue Bewegungsmöglichkeiten auf. Diese werden anhand ausgewählter Beispiele im Anschluss an die Auswertungen nachstehend verdeutlicht.

Um direkt an die vorherigen Beobachtungen anzuknüpfen, kann das **Fußballspiel** in den Jahren 2007 und 2008 nicht beobachtet werden. Das bedeutet nicht, dass es nach der Umgestaltung nicht mehr vorkommt, zumindest war es an den Beobachtungstagen nicht zu vernehmen. Zum einen kann dies darauf hindeuten, dass das Fußballspiel anderen Interessen gewichen ist, da das Gelände nun sehr viel mehr Tätigkeiten und Spiele anregt. Zum anderen ist es denkbar, dass durch die starke Strukturierung und Bebauung des Geländes dieses nicht mehr möglich ist. Die große Fläche, die sich zuvor hervorragend zum Lauf und raumgreifenden Spiel mit dem Ball eignete, existiert so nicht mehr. Eventuell ist es aber auch inzwischen häufiger untersagt und/ oder den Kindern steht kein Ball (mehr) zur Verfügung.

Im Zuge der Umgestaltungsprozesse und Arbeitsaktionen der Planer, Eltern Erzieherinnen, Verantwortlichen und Interessierten wurden auch neue **Fahrzeuge** angeschafft. Diese geben neue Bewegungsanreize. Manche können von mehr als einem Kind genutzt werden. Junge wird durch das Gelände geschoben. Kollidieren mit Mädchen. »Ihr klemmt mein Bein ein«. »Geh weg« (Fahrzeug wagen I 20080617). Obwohl das Gelände weniger Flächen zum Fahren bereit halten, scheinen diese auszureichen und gut nutzbar zu sein. Nichtsdestotrotz kommt es auch zu Zusammenstößen. Auch bewährte »Fahrzeuge« wie die Schubkarre kommen weiterhin zum Einsatz.



Abb. 17: Fahrzeuge

In Bezug auf das Fahren mit Fahrzeugen und Rädchen benötigt es relativ viel Platz. In Anbetracht eines kleinen Geländes, welches mit der Umgestaltung einiger Flächen »beraubt« wurde, finden die Kinder ausreichend Möglichkeiten und Fahrwege. Es stehen nun neue Wendeplätze und »Parkmöglichkeiten« aufgrund neuer Nischen zur Verfügung.

Verbindung fester und mobiler Bewegungselemente

Im hinteren Teil des Geländes bilden nach der Umgestaltung verschiedene Baumstämme eine Reihe, die die Kinder mit der gelben Bank, die den Kindern auch nach den Baumaßnahmen weiterhin zur Verfügung steht, verlängert haben und damit einen langen Bewegungsparcours geschaffen haben. Einige Mädchen balancieren darüber, drehen um, rennen auf dem kürzesten Weg zurück und beginnen von vorn. Das eine Mädchen ruft »Ich hab Dich«, was auf ein Fangspiel der beiden deuten lässt (»balancieren 20070904«). Ein weiteres kleines Mädchen kommt hinzu, welches ebenso den Parcours entlang balanciert. Zunächst scheint es die anderen beiden Mädchen zu stören, später integrieren sie das jüngere Mädchen in ein Mama-Papa-Kind-Spiel, in dem sie es nach und nach versuchen von ihrer Spielidee und der von ihnen zugewiesenen Rolle des Kindes zu überzeugen. Auf den Baumstämmen nehmen derweil einige andere Mädchen Platz, die Eimer in der Hand haben, Stühle aufbauen und nebeneinander stellen. Das Bewegungsspiel geht nach und nach in ein Rollenspiel über. Alle Kinder werden von der Mutter auf Läuse überprüft (Abb. 18).



Abb. 18: »Läusekontrolle«

Neben den Baumstämmen eignen sich auch die neuen Kanthölzer, um darauf zu balancieren. Ich beobachte bspw. mehrfach ein Mädchen, welche im hinteren Bereich des Geländes, in dem zwei lange ca. 10cm breite Kanthölzer liegen, auf denen sie entlang balanciert (z.B. »balancierenI 20080617«). Manchmal nur kurz, manchmal sehr ausdauernd. Eine weitere Episode passt dazu. Ein Junge, der in der linken Hand eine Schaufel und in der

rechten Hand zwei kleinere Schippen trägt, läuft durch den hinteren Teil des Geländes. Währenddessen entdeckt er ein Kantholz, das an einen liegenden Baumstamm gelehnt ist, und so eine schiefe Ebene bildet, was seine Aufmerksamkeit erregt. Es geht um den Baumstamm herum, so dass auf das Kantholz steigen kann. Er balanciert auf dem Kantholz. Nach dem dritten Schritt beginnt dieses zur rechten Seite zu kippen. Er hält das Gleichgewicht und steigt mit einem weiteren Schritt rückwärts vom Holz. Er betritt direkt im Anschluss die nebenstehenden hintereinander aufgestellten Bänke, läuft auf diesen entlang, steigt wenig später wieder ab und läuft in den vorderen Teil des Geländes. Ein Mädchen kommt ins Bild. Sie balanciert die Baumstämme entlang, die im hinteren Teil des Geländes mit kleineren und größeren Abständen dazwischen einen Halbkreis bilden. Dazwischen ist eine Lücke, der als Weg zum Tipi genutzt werden kann. Diesen haben die Kinder allerdings mit einer Bank verstellt, so dass der Balanceparcours durchgängig bis ans Ende der Baumstammreihe begehbar ist (»balancieren!« und »Gelände hinten neu_20070426«). Zudem sind viele Situationen weitere »Balanceakte« zu beobachten, wie z.B. die nachfolgenden Abbildungen zeigen.



Abb. 19: balancieren

Die nachfolgende Szene (vgl. Abb. 20) wurde von mir beobachtet und von einer weiteren Beobachterin gefilmt. Ein Mädchen steigt aus dem Sandspielbereich über die angrenzenden Steine auf die etwas höher liegende Ebene, wo eine Bank steht. Diese versucht sie mit schieben und ziehen bis an die Begrenzung der Steine zu bewegen. Janine, die die Situation filmt, wird von dem Mädchen angesprochen: »Kannst Du mir helfen?« Sie fragt zunächst nach: »Was willst Du denn machen?«, woraufhin sie antwortet: »Da runter springen«. Das Mädchen gibt damit genau an, zu welchem Zweck sie die Bank verrückt und an eine bestimmte Stelle bewegen möchte. Janine fragt weiter: »Darfst Du das?«, was mit einem »Ja« sofortige Beantwortung findet. Janine geht zu dem Mädchen und zieht die Bank das letzte Stück nach vorn bis sie mit der Kante des Steins abschließt und nicht mehr wackelt.

Ein Junge ist hinzugekommen, der Janine seine Hand entgegen streckt: »Ich habe hier Kastanien für Dich«. Janine bedankt sich freudig. Das Mädchen ist inzwischen auf die Bank

gestiegen und auf ihr nach vorn gelaufen. Sie bleibt am Ende stehen und wendet sich erneut an Janine: »Guck mal, was ich mache. Ich springe jetzt hier runter«. Janine scheint etwas besorgt: »Pass auf, dass die nicht kippt«. Das Mädchen springt in den Sand und landet sicher. Der Junge ist dem Mädchen gefolgt, ebenso die Bank nach vorn gelaufen und wartet am Ende der Bank. Er macht Janine mit den Worten: »Guck mal jetzt ich« auf sich aufmerksam und springt ebenfalls in den Sand. Dies wiederholen sie einige Male bis die gesamte Gruppe zum Mittagessen ins Haus geht (»Bankl springen_20070903«).



Abb. 20: »Guck mal, was ich mache«

Anhand dieser Situation wird ein Bewegungsspiel, welches in Kombination der Bank, der Steine als Abgrenzung des Sandspielbereiches zu einer höheren Ebene und dem Sand als Landefläche und Fallschutz erst möglich ist. Neben inhaltlichen Aspekten der Szene werden außerdem methodische Aspekte durch die Tatsache, dass eine weitere Beobachterin in die Situation involviert ist, deutlich. Sie wird von den Kindern in die Situation einbezogen. Wie im methodischen Teil dieser Arbeit beschrieben, wird deutlich, dass die Beobachterin durch ihre Anwesenheit das Geschehen mit beeinflusst und gestaltet. Selbst in Situationen, in denen die Beobachterin nicht direkt von den Kindern angesprochen wird, ist davon auszugehen. Sie wird von dem Mädchen um Hilfe gebeten und wird damit von der Beobachterin hinter der Kamera zur Akteurin. In dieser Rolle etwas unsicher, da sie keine Erzieherin in dem Kindergarten ist, fragt sie im Hinblick auf das Vorhaben des Mädchens von der Bank, die auf den Begrenzungssteinen stehen soll, in den Sandkasten springen zu wollen, ob sie das darf. Dieses Moment verdeutlicht Unsicherheiten und Konflikte, die während des Beobachtens auftreten können.

Kleine alltägliche Bewegungselemente

Ähnlich wie es vor der Umgestaltung im Hinblick auf die Treppe und den Blumenkübel beschrieben wurde, nutzen Kinder auch nach dem Umbau Bewegungselemente und Hürden, sobald sich ihnen die Möglichkeit dazu bietet. Das neu gestaltete Gelände bietet dafür sehr viel mehr dieser Elemente und verbindet diese zudem auf neuen und verschiedenen Ebenen miteinander. Sobald sich eine Erhöhung z.B. in Form eines Steines, Baumstammes, einer Begrenzung oder Treppe bietet, hüpfen die Kinder darauf und verfolgen den Pfad, balancieren, laufen, springen, hüpfen und etc. Sie haben zudem die Möglichkeit, wie bereits am Beispiel der Bänke beschrieben, diese fest installierten Bewegungselemente, wie kleine Hochebenen, den Holzbären, Baumstämme oder Begrenzungssteine mit den bereits bewährten Bänken, aber auch neuen Elementen, wie Kanthölzern, Weidenästen, kleineren Baumstämmen und Steinen zu erweitern.



Abb. 21: Neue Bewegungselemente

Mögliche Bewegungsräume werden gezielt aufgesucht, genutzt, erweitert und im Schwierigkeitsgrad erhöht. Kinder springen so bspw. von Begrenzungssteinen in den Sandkasten und schieben später zudem eine Bank auf die Steine, so dass die Absprunghöhe höher wird. Kleinere Kinder klettern die Steine hoch und runter, sie kommen nicht auf die Idee, von ihnen zu springen (»Bank springen«). Diese unterschiedlichen Bewegungsbedürfnisse setzen bestimmte Gestaltungsmerkmale des Geländes, verschiedene Höhen und Tiefen, einen »automatischen« Fallschutz und lose Elemente, die die weitere Gestaltung in die Hände der Kinder legt, voraus. Es geht dabei darum, die Gestaltungsvervollkommenung und -fertigstellung den Kindern zu überlassen. Damit deutet sich bereits eine Forderung ist eine Geländegestaltung, die flexibel ist und sich Bewegungsbedürfnissen, Ideen und Spielinhalten der Kinder anpassen kann bzw. anpassen lässt.

Mobile Elemente, Zweckentfremdung und Kreativität

Wie bereits die vorangegangenen Ergebnisse zeigen konnten, kommt mobilen und vielfältig einsetzbaren Spielgeräten und Elementen eine besondere Bedeutung zu. Es wurde zudem deutlich, dass diese nicht nur im Sinne ihrer eigentlichen Funktion, sondern auch in anderer Art und Weise verwendet und genutzt werden. Diese Aspekte sollen nachfolgend noch genauer betrachtet und anhand von ausgewählten Beispielen verdeutlicht werden.

Ein Beispiel für ein mobiles Spielgerät stellt die **kleine Rutsche** dar, die bereits beschrieben wurde. Diese wird im Außengelände vor als auch nach der Umgestaltung intensiv von den Kindern bespielt. Dabei wird sie von den Kindern multifunktional eingesetzt. Der Vorteil der Rutsche besteht vor allem in Größe und Gewicht. Sie ist groß genug, so dass kleine Kinder gut auf ihr rutschen können. Sie ist gleichermaßen klein und leicht genug, so dass größere Kinder mit ihr hantieren können. Sie wird auf die Seite gelegt und durch das Gelände geschoben, sie wird auf den Kopf gestellt und mit anderen Spielbereichen- und geräten verbunden, so dass sich neue Bewegungs- und Spielherausforderungen durch stärkeres Gefälle bzw. Anstieg ergeben und neben dem Rutschen auch auf ihr geklettert werden kann. Es folgen Beispiele, um den vielfältigen Einsatz der kleinen Rutsche zu verdeutlichen. In Anbetracht der theoretischen Vorüberlegungen zu vorgefertigten Spielgeräten und naturnahen Außengestaltungen könnte gegenüber eines fertigen Spielgerätes, welches aus farbigem Plastik besteht, durchaus Bedenken und Abneigung bestehen. Diese denkbaren Vorurteile gilt es nachfolgend zu relativieren und einen weiteren Aspekt von Spielgeräten herauszuarbeiten, der bisher nicht bedacht wurde.

Mehrere Kinder schieben gleichzeitig die kleine Rutsche von dem hinteren in den vorderen Teil des Geländes, was in Bezug auf Richtung und Geschwindigkeit eine Herausforderung für die Gruppe darstellt. Einige Kinder hängen sich über die Rutsche und lehnen sich darauf, was die Situation allerdings erschwert statt erleichtert. Vermeintlich werden Zusammenhänge zwischen Gewichtsverlagerung und Beschleunigung bzw. Erleichterung des Schiebens der Rutsche vermutet und direkt ausprobiert. In Anbetracht möglicher Erfahrungen beim Rutschen oder Schlittenfahren könnten diese erinnert und übertragen werden. Diese Überlegungen der Beobachterin können allerdings nur Vermutungen darstellen. Es ist ebenso denkbar, dass die Absicht sich auf die Rutsche zu legen darin besteht, anstatt die Rutsche kraftaufwändig zu schieben, selbst auf ihr liegend von den anderen Kindern geschoben zu werden.

Zum einen geht es in der Situation um das Schieben und Bewegen der Rutsche an sich, zum anderen darum, sie an die gewünschte Stelle zu transportieren, an der sie wieder aufgerichtet und weiter bespielt wird. In liegendem Zustand der Rutsche legen sich die Kinder

auch ohne weiter ersichtliche Tätigkeiten einfach darauf. Einige Kinder beteiligen sich nur am Schieben. Sie scheinen kein weiteres Interesse in dem Moment zu verfolgen, gehen weiteren und anderen Tätigkeiten nach. Auch das Umwerfen der Rutsche bereitet einigen Kindern Freude. Die Rutsche ist ein hervorragendes Spiel- und Bewegungselement, welches sich als vielseitig einsetzbar erweist. Sie ist mobil, im Raum bewegbar und mit anderen (z.B. fest stehenden) Elementen und Spielgeräten kombinierbar. Die Kinder nutzen sie vor und nach der Umgestaltung des Geländes in vielfältiger Art und Weise. Auf die Seite oder den Rücken gekehrt sind neue und andere Bewegungsabläufe möglich. Der Schwierigkeitsgrad differiert je nach Aufstellung und Lage der Rutsche. Einen Nachteil scheint die Rutsche aufzuweisen. Sie ist aufgrund ihrer kleinen Größe nur für die jüngsten Kinder zum Rutschen interessant. Die Rutsche regt insgesamt vielfältiges Spiel und verschieden komplexe Bewegungen an, ist allerdings nur begrenzt zum Rutschen geeignet. Damit widerspricht die Nutzung der Intention der Herstellung und wahrscheinlich Anschaffung. Sie ist als sinnvolles und interessantes Spielgerät darauf angewiesen, dass es offen und entsprechend der Ideen der Kinder anstatt ihrer eigentlichen Funktion genutzt und damit zweckentfremdet werden kann.



Abb. 22: »Rutschenvielfalt«

Neben mobilen Spielgeräten kommen auch verschiedene andere Elemente zum Einsatz, die unterschiedliche Verwendung finden. Nachfolgend sollen auch dafür einige Beispiele aufgezeigt werden. Zwei Jungs sitzen in zwei großen Plastik-Kisten, die sie offensichtlich entsprechend ihrer Bewegungen imaginär als Autos o.ä. Fahrzeuge, ähnlich der beschriebenen Situation der umgedrehten Bank, nutzen. Sie haben diese Kisten

nebeneinander aufgestellt, so dass jeder in einer dieser Kisten sitzt. Zwischenzeitlich wechseln sie die Kisten. In ihnen sitzend oder kniend wippen sie mit diesen nach vorn und hinten, so dass sie sich leicht aufschaukeln, allerdings nicht wirklich damit vorwärtskommen. Soweit ihnen dieses überhaupt als Absicht unterstellt werden kann. Die Kisten überdauern ebenso wie die Plastikrutsche und die Holzbänke die Umgestaltung und sind auch 2008 noch in Benutzung. Sie werden als Fahrzeuge, mobile Tische und Versteckmöglichkeiten, dadurch dass die Kinder in sie steigen oder sie über sich stülpen, verwendet.

Anhand der Tätigkeiten und Spiele der Kinder wird ein weiteres Merkmal der beschriebenen mobilen Elemente deutlich. Die meisten sind in ihren Funktionen und Einsatzmöglichkeiten grundsätzlich offen und nicht vordefiniert. In diesem Sinne werden auch Eimer als Hüte, Stühle als Tische, Bänke zum Darüberlaufen und Schubkarren zum Personentransport verwendet.

Des Weiteren kann das Spiel der Kinder in, an und um zwei Holzhäuser genauer betrachtet werden. Diese wurden aufgrund ihres schlechten Materialzustandes in der neuen Geländegestaltung nicht mehr berücksichtigt. Wofür waren sie für die Kinder interessant und hat es anschließend Ersatz für diese Spielmöglichkeiten gegeben? Es handelt sich um zwei verschiedene Hölzhäuser in Höhe von ca. 1,20m und 2,00m, die 2006 dicht nebeneinander im hinteren Teil des Geländes stehen. Das Kleinere von beiden ist mit einer Tür zum Öffnen und Schließen versehen, beide weisen Fenster auf. Es sind vor allem Situationen zu beobachten, in denen die Kinder in dem Haus und auf dem Haus klettern. Auf diese Weise ist es möglich, im Fensterrahmen stehend durch den Giebel hinauszuschauen. Häufiger wird eine Bank durch die Tür ins Haus geschoben, wodurch es leichter möglich ist nach oben zu kommen, um z.B. auf die Fenster klettern zu können. In dieser Position verharrend spricht ein Junge die Erzieherin an, die in der Nähe vom Haus sitzt: »...guck mal, ich bin Chef«. Er holt sich Einverständnis und Anerkennung durch die Erzieherin, die mit zwei Mädchen im Gespräch ist.

An einem Tag der Beobachtungen stehen insgesamt drei Bänke vor dem Haus, so dass die Tür nicht aufgeht. Somit werden die Bänke von einem Jungen als Erhöhung genutzt, um zunächst einen kleinen Stuhl und eine Schaufel in das Haus zu bringen und anschließend selbst durch das Fenster einzusteigen. Ein anderer Junge probiert weiterhin durch die Tür ins Haus zu kommen. Noch ein Junge nutzt ein weiteres Fenster an der Seite des Hauses, um einzusteigen. Ein Junge, der zwei Eimer, auf einem davon ein Sieb und einen Stuhl auf die Bank gestellt hat und diese offensichtlich an anderer Stelle benötigt, zieht die Bank in die Richtung von zwei in der Nähe im Sand sitzenden und spielenden Mädchen. Beim Wegziehen fällt ein anderer Junge, der sich mit einem Bein auf einer der Bänke befindet, von den Bänken zu Boden. Währenddessen werden von dem anderen Jungen die Stühle, die

sich im Haus befinden, herausgegeben und das Geschehen geht draußen weiter. Mit Tritt in das Fenster steigt ein Junge auf das Dach und rutscht auf dem Bauch liegend mit den Füßen nach unten die Dachfläche hinunter. Ein Mädchen klettert zur gleichen Zeit über das Fenster an der Seite des Hauses auf das Dach. Anschließend klettert sie auf die andere Seite des Daches und rutscht ebenfalls runder. Klettern und rutschen der Kinder wirken sehr versiert und geübt, so dass davon auszugehen ist, dass das Haus häufiger zum Klettern genutzt wird. In dem großen Haus wird häufiger innen geklettert als außerhalb. Das Dach eignet sich nicht, um darauf zu klettern, zudem ist es einige Zentimeter höher als das andere. Später kann ein Mädchen beobachtet werden, wie es im Haus sitzend mit Sand spielt. Sie ist allein, ungestört und vor allem unbeobachtet. Zumindest bis die Beobachterin sie zur Kenntnis nimmt und sie die Beobachterin.

Alles in allem sind die zwei Holzhäuser zum einen Rückzugsraum und zum anderen Kletterelement. Die Häuser stellen vor der Umgestaltung die einzige Möglichkeit im Gelände dar, sich zurück zu ziehen. Auch wenn es keine konkreten Kletterelemente vor der Umgestaltung gibt, haben die Ergebnisse bereits deutlich gemacht, dass an anderen Stellen, die nicht unbedingt dafür vorgesehen waren, geklettert wurde. Nach den Umbaumaßnahmen steht an dieser Stelle ein **Weidentipi**. In dieses können sich die Kinder ebenso zurück ziehen, allerdings ist es nicht möglich darauf zu klettern. Im Gegensatz zu den Holzhäusern ist es nur möglich durch den Eingang in den Innenraum des Tipis zu gelangen. Es hat keine Fenster und keine Türen. Es hat mit dem Ein- bzw. Ausgang eine Öffnung, die allerdings nicht verschließbar ist. Das Weidentipi dient den Kindern entsprechend der Beobachtungen in erster Linie als Rückzugs- und (Rollen-)Spielraum. Da der Innenbereich im Vergleich zu den Holzhäusern eine größere Fläche aufweist, ist es den Kindern möglich, eine der Holzbänke komplett hineinzuschieben. Später dient ein Baumstamm als Sitzgelegenheit, der allerdings nicht von den Kindern selbst installiert wurde. Zudem fahren sie mit den Schubkarren und Rädchen direkt hinein. Der Boden im Tipi eignet sich gut zum Schaufeln und Sieben. Es sind häufig Kinder zu beobachten, die ähnlich wie in der beschriebenen Anfangssituation des Gesamtüberblicks 2006 mit Stühlchen, Eimern, Schippen und Sieben im Tipi sitzen und spielen.

Das Tipi hat sich im Spiel der Kinder schnell als Haus und damit Rollenspielstätte z.B. für das Familienspiele etabliert. Die Kinder »kommen nach Hause«, »müssen das Haus putzen und fegen«, wobei der Sandboden von Stöcken und Steinen gereinigt wird, »verkaufen Pizza-Eis« oder »richten den Mittagstisch her«. Es werden die Plastik-Kisten, in denen die Jungen »Auto« fuhren, umgedreht und vor den Eingang gestellt und Waren verkauft. Zudem bauen die Kinder an dem Tipi weiter und bringen mehr und mehr Weiden an, die noch über einen längeren Zeitraum in der Nähe des Tipis liegen. Der Gesamteindruck des Tipis ist

angenehmer und wärmer, vor allem im Sommer grün und bei Sonnenwetter sehr atmosphärisch. Auch wenn dieser Aspekt nicht ohne Weiteres auf die Kinder übertragen werden kann, kann ich zumindest vermuten, dass auch aus diesem Grund die Kinder sehr gern diesen Platz mit ihren unterschiedlichsten Spielen verbinden, die ebenso auch an anderer Stelle stattfinden könnten. Da es nach der Umgestaltung vielfältige neue Bewegungselemente und -anlässe gibt, spielt der Verlust der Holzhäuser als Klettermöglichkeit eine untergeordnete Rolle.



Abb. 23: Weidentipi

Anhand der Ausführungen zu den einzelnen »alten« und »neuen« Gestaltungselementen wird deutlich, dass sie unabhängig von der Überschrift, unter der sie besprochen werden, eine eigene »Geschichte« aufweisen. Kindliches Spiel ist hochkomplex. Die Tätigkeiten sind eng mit Raum und Material verbunden, weshalb die lineare aufeinanderfolgende Darstellung dieser Zusammenhänge eine Herausforderung darstellt. Zum besseren Nachvollzug wird an einigen Stellen den »Geschichten« Vorrang eingeräumt. Nachfolgend wird die Perspektive weiter auf das Entfremden und Manipulieren von Materialien gerichtet und diese Erkenntnisse um Aspekte der Kreativität erweitert.

Kreative und schöpferische Prozesse

Mit bestimmten Raumgestaltungen und Materialgegebenheiten, wie z.B. der soeben beschriebenen Mobilität von Spielelementen und der Möglichkeit, Dinge zweckentfremden zu können, gehen möglicherweise kreative und schöpferische Prozesse einher. So lassen sich nachfolgend Beispiele beschreiben, die diese Verbindung zulassen. Doch was sind kreative und schöpferische Prozesse?

»Schöpferische Prozesse sind Veränderungsprozesse, in denen verschiedene Dimensionen des Körperlichen, Psychische, Ästhetischen oder des Denkens zusammenwirken und

gemeinsam zu einer Neustrukturierung bisheriger Handlungs- und Denkfiguren führen« (Schäfer, Vorwort in Stenger 2002, S. 11).

Stocker (1988 zit. n. Stenger 2002, S. 66) unterscheidet in der Kreativitätsforschung produkt-, prozess- und persönlichkeitsorientierte Forschungsansätze. Ohne dass in Anbetracht des Rahmens dieser Studie auf die Erforschung von Kreativität abgezielt werden kann, können kindliche Spielprozesse anhand der vorliegenden Beobachtungen unter Aspekten von kreativen und schöpferischen Prozessen betrachtet werden. Es ist die Frage zu stellen, was kreative Prozesse im Spiel bedeuten könnten? Diese wird in der Literatur z.B. anhand der Spielformen, wie Symbolspiel und als-ob-Spiel oder im Hinblick auf Studien über Kinder mit Beeinträchtigungen und damit vornehmlich entwicklungspsychologisch beantwortet. Papoušek und von Gontard (2003) stellen einige dieser Überlegungen in ihrem Sammelband zusammen.

Kreativität wird von Johnson-Laird (1988 zit. n. Fumoto et al. 2012, S. 17) als »mental processes that lead to solutions, ideas, conceptualisations, artistic forms, theories or products that are unique and novel« definiert. Bei der Betrachtung weiterer Begriffsdefinitionen wird deutlich dass diese zumeist einen Prozess (process), ein Produkt (product) und/oder einen Ort bzw. Raum (place) unterscheiden. In Anbetracht kindlichen Spiels und damit kindlicher Welterfahrung und Entwicklung ist anzunehmen, dass viele ihrer Tätigkeiten mit schöpferischen Prozessen bzw. Alltagskreativität, die zumindest eine Neuschöpfung für die Kinder bedeutet, verbunden sind. Soweit der Raum dies ermöglicht. Unter dieser Annahme können die Beobachtungen der Prozesse und Produkte von Spielgeschehen vor dem Hintergrund des Spielraumes und der Spielmaterialien in den Fokus genommen werden. Anhand einiger Beispiele wird aufgezeigt, worin kreative Momente bestehen könnten.

Werden im Außengelände 2006 Hinweise auf Kreativität gesucht, gibt es zwei Möglichkeiten. Zum einen könnte das, was die Kinder in Anbetracht eines kahlen und staubigen Spielraumes tun, als zwangsläufig kreativ angesehen werden. Falls den Kindern irgendetwas einfällt, muss es kreativ sein. Zum anderen könnte davon ausgegangen werden, dass kindliches Spiel aufgrund seiner kreativen Möglichkeiten nicht viel braucht und somit das Gelände prädestiniert ist, schöpferische Prozesse und Produkte beobachten zu können. Unter diesen Perspektiven bleibt abzuwägen, inwieweit das Nutzen von Blumenkübel zum Balancieren, Bänke und Kisten als Fahrzeuge, Holzhäuser als Kletterelemente, Eimer als Hüte etc. bereits Ausdruck von Kreativität sind. Zumal die für kreative Aspekte eigentlich interessanten (Denk-)Prozesse der Kinder während des Spiels nicht erfassbar sind.

Um diese Frage besser beantworten zu können, können Vergleiche anhand von Beispielen nach der Geländeumgestaltung herangezogen werden. Anhand der vorliegenden

Beobachtungen und Auswertungen wurden Aspekte des Kreativen anhand des Spiels der Kinder in Bezug auf die ihnen zur Verfügung stehenden Spielmaterialien und Gestaltungsmerkmale des Außengeländes des Kindergartens deutlich. Es zeigt sich, dass Materialien mit bestimmten Eigenschaften bestimmte Spielprozesse fördern.



Abb. 24: Kreative Prozesse

»Der kreative Mensch ist nicht die Voraussetzung, sondern das Produkt der Prozesse. Er ist nicht schon immer kreativ, sondern er wird es durch die Art und Weise, Wirklichkeit zu sehen und zu gestalten und sich in diesem Prozess noch selbst mit hervorzubringen. Wir können nichts darüber sagen, wie die Voraussetzungen beschaffen sein sollten, sondern können die Art kreativen Arbeitens beschreiben, wie sie auseinander hervorgehen: Mensch und Werk« (Stenger 2002, S. 72).

Es ist dementsprechend nicht möglich und auch nicht intendiert, die Voraussetzungen des Kindes zu definieren. Demgegenüber können aber Hinweise und Kriterien für die Gestaltung von Räumen und Materialien z.B. in Kindertagesstätten erarbeitet werden, die das Kind darin unterstützen können, kreative Prozesse zu erleben und ihr Werk hervorzubringen.

Alles in allem wird deutlich, dass mobile, lose, in ihrer Funktion nicht oder nur wenig vordefinierte Materialien und Elemente, die vielgestaltig und auch gegen ihren eigentlich Zweck verwendet werden können und dürfen, großes Potential für Spiel (auch) in Verbindung mit schöpferischen Prozessen aufweisen. An dieser Stelle kann auf Nicholson (1971) verwiesen werden, der bereits 1971 mit seiner »Theory of loose parts« auf den Mehrwert von Dingen, die zum Spielen, Entdecken und Erfinden einladen. Er wendet seine Theorie umfassend auf viele »Variablen« an und zählt bspw. auch Interaktionen mit Materialien und Formen in Bezug auf Gerüche, Elektrizität, Magnetismus und Gravitation, Flüssigkeiten, Geräusche und Musik, chemische Reaktionen, Feuer, andere Menschen, Tiere, Pflanzen und Wörter dazu.

The theory of loose parts says, quite simply, the following: In any environment, both the degree of inventiveness and creativity, and the possibility of discovery, are directly proportional to the number and kind of variables in it« (ebd., S. 1).

Auch wenn vor allem Naturmaterialien eine große Vielfalt an losen undefinierten Material bereit halten und sich Steine, Rinden, Äste, Stöcke, Hölzer etc. besonders anbieten, zählt die kleine Plastikrutsche auch zu den »loose parts«.

Kriterien der Zweckentfremdung

Anhand dieser Ergebnisse wurden »Kriterien der Zweckentfremdung« ausgearbeitet. Sie stellen erste Gestaltungshinweise für Außengelände von Kindertagesstätten entsprechend des Spiels der Kinder – auch im Hinblick auf kreative und schöpferische Prozesse – dar.

Als erstes ergibt sich eine wesentliche Frage für die bestehenden Gestaltungen, Elemente und Materialien eines Spielraumes für Kinder: Inwieweit lassen sich diese zweckentfremden? Dazu liegt es nahe, sich zunächst die einzelnen Elemente und Spielsachen bewusst zu machen, deren Zweck und Funktion zu bestimmen und darüber nachzudenken, inwieweit sie darauf festgelegt sind (z.B. auch aufgrund von bestehenden Regeln) und sich diese anderweitig einsetzen und nutzen lassen. Werden Regeln als limitierende Faktoren entlarvt, sollten diese unbedingt überdacht, angepasst oder abgeschafft werden. Auch wenn ein Sandkasten qualitativ hochwertigen Sand enthält, nützt dieser allein wenig, wenn es z.B. aufgrund befürchteter Verunreinigungen des Sandes verboten ist, in diesem mit Stöcken und Steinen zu spielen (das Beispiel stammt nicht aus der hier untersuchten Kindertagesstätte).

Zum einen können bestimmte Materialien und Spielelemente direkt aus den Beobachtungen und Beispielen übernommen werden:

- Kisten, Eimer, Hölzer, Bänke, Stühle, Äste, Rindenmulch, kleine Spielgeräte

Zum anderen können die Eigenschaften dieser Elemente herausgestellt und auf andere Dinge und Anschaffungen übertragen werden. Erfüllen diese einige oder mehrere dieser Merkmale, sind sie mit hoher Wahrscheinlichkeit gut für vielfältige und kreative Spielprozesse geeignet und erfreuen sich bei Kindern großer Beliebtheit. Nichtsdestotrotz sind die Spielprozesse der Kinder zu beobachten, um einerseits sicher zu gehen, dass die Erwartungen erfüllt werden können, und um andererseits weitere Hinweise anhand der Tätigkeiten der Kinder zu erhalten. Den größten Erfolg auf der Suche nach Ideen zeigt dabei: Mitspielen. Geeignete Materialien sind/ weisen auf:

- wenig vordefiniert
- angemessene Größe
- angemessenes Gewicht
- gut handhabbar
- lose, mobil, beweglich
- Aspekte eines Behältnisses (Volumen, evtl. Griffe, verschließbar)

- Verbindungs- oder Überbrückungseigenschaften
- stabil
- notwendig flexibel oder formbar
- evtl. stapelbar
- evtl. in großen Mengen
- möglicherweise veränderbar im Aggregatzustand
- ...

So lassen sich neben den bereits genannten weitere Beispiele nennen, die sich gut eignen könnten. Sie sollten in Größe, Durchmesser, Beschaffenheit Länge, Material, Tiefe, Höhe, Breite, Beweglichkeit etc. variieren.

- Kartons
- Rohre, Schläuche
- Tonnen (ohne Deckel)
- Baumscheiben, Baumstumpf, Hölzer, Bretter
- Ziegelsteine, Natursteine, Pflastersteine, Kies
- Körbe, Töpfe,
- Textilwaren
- Drehscheiben, Paletten
- Schalen, Muscheln
- Blumenkästen, Pflanzkübel, Kisten etc.
- Holzlöffel, Kellen, Schneebecken
- ...

Ein Einkauf in der Haushaltswarenabteilung bzw. im Baumarkt sollte diese Ideen erweitern können.

Diese Überlegungen lassen sich mit pädagogischen Schlussfolgerungen für die Beziehung von »Kind und Ding« ergänzen, die Stenger (2002) formuliert. Viele Spielmaterialien gehen mit eindeutigen Spielaufforderungen einher. Darüber hinaus »repräsentieren sie die Welt der Erwachsenen in einer je charakteristischen Seite und erlauben dem Kind, sich nachahmend in dieser Welt zu bewegen« (Stenger 2002, S. 176). Es geht in dieser Beziehung darum, Spielmaterialien zu (er)finden und zur Verfügung zu stellen, die keine eindeutige bzw. mehrdeutige Spielaufforderungen aufweisen. »Aus allem kann etwas entstehen, wenn dem Angesprochenen durch die Dinge gefolgt werden darf. Kinder haben oft in einem höheren Grad als Erwachsene die Fähigkeit, das wahrzunehmen, was die Dinge zu sagen haben« (ebd). Es geht genau darum, diese Dinge zu finden und den Kindern zur Verfügung zu stellen, obwohl fraglich bleibt, inwieweit Erwachsene dazu geeignet sind, diese Dinge aus

Ihrer Perspektive (auf das Kind) überhaupt finden zu können. Vielleicht können die genannten Kriterien eine mögliche Brille darstellen, die dem Erwachsenen beim »Sehen« hilft.

Damit sollen diese Überlegungen vorerst beendet und zum Naturaspekt übergeleitet werden. Viele der bereits ausgearbeiteten Beispiele weisen Naturbezüge auf, auch wenn sie nicht explizit unter diesem Aspekt dargestellt wurden, lassen sie Wesentliches erkennen.

Naturaspekt

Da das Kita-Außengelände naturnah umgestaltet wurde, sind im Anschluss an die Vorüberlegungen zum Naturverständnis und Grundlagen naturnaher Spielräume im theoretischen Teil dieser Arbeit nun die Ergebnisse im Hinblick auf Naturaspekte abzubilden. Der Vergleich zwischen vorher und nachher erübrigt sich im Großen und Ganzen, da das Gelände zuvor weder als gestaltet noch naturnah gestaltet gelten konnte. Ausnahmen bilden der große Kastanienbaum, dessen Früchte im Herbst das Interesse der Kinder weckte, und das Sandspiel, welches nachfolgend gesondert betrachtet wird. Die Aufwertung und Verbesserung des Geländes für das Spiel der Kinder war naheliegend, zunächst einmal unabhängig davon, nach welchen Kriterien es gestaltet werden sollte.

Nach der Umgestaltung sind natürliche Elemente und Naturaspekte vorzufinden, die es zuvor nicht gab. Es kann damit überhaupt erst zum Kontakt zwischen Kind und »Natürlichem« im Außengelände der Kindertagesstätte kommen, was sich vor der Umgestaltung auf Holz in Form der Holzhäuser, Kastanien und den sandigen Bodenbelag des Geländes beschränkte. Das Gelände hat sich seit dem deutlich verändert. Es sind 2007 neben den Geländemodellierungen auch Pflanzungen hinzugekommen, die bis 2008 angewachsen waren und eine ganz andere Wahrnehmung des Geländes zur Folge hatte. Die Geländemodellierung schaffte u.a. Hochebenen, Höhen und Tiefen im Gelände, Schrägen, Treppen, Pfade, Wege, Büsche, Sträucher und Nutzpflanzen, die neue Erfahrungen und Spielmöglichkeiten für die Kinder bedeuten. Es wurden verschiedenen große Natursteine, Baumstämme und Hölzer in das Gelände gebracht. Zudem wurden Spielelemente wie ein Weidentipi, eine Kletterwand, eine große Rutsche, ein Sprachrohr und eine Röhre installiert. Zudem sind Rindenmulch zwischen den Pflanzungen sowie als Fallschutz vor der Kletterwand und ein Sandspielbereich mit neuem bzw. tatsächlichem Spielsand hinzugekommen. Die Versiegelung des Geländes wurde verringert.

Es kann bereits an dieser Stelle diskutiert werden, inwieweit bspw. die Rutsche, die Kletterwand und das Sprachrohr dem Anspruch naturnaher Gestaltungen Rechnung tragen. In Anbetracht der Tätigkeiten der Kinder vor der Umgestaltung, Spielelementen wie der

kleinen Plastikrutsche und den verwendeten Spielsachen, die vor als auch nach der Umgestaltung intensiv genutzt wurden, scheint sich die Frage allerdings nicht ausschließlich danach richten zu können, ob diese zwangsläufig naturnahen Ansprüchen genügen, sondern vielmehr den Bedürfnissen kindlichen Spiels gerecht werden. Niemand würde Kindern Sandspielzeuge wie Eimer, Schippen und Siebe verweigern, nur weil sie nicht naturnah genug sind. Das schließt nicht aus, dass naturnahe Alternativen gefunden und vorgezogen werden können. Allerdings weisen (bislang) naturnahe Elemente und Spielräume auch Grenzen auf. Gerade Tätigkeiten wie schaukeln oder wippen im Sinne umfassender Körpererfahrungen sind zumeist nicht möglich.

Aufgrund dieser Ausgangssituation kann und muss von einer Aufwertung des Geländes und damit Möglichkeiten kindlichen Spiels ausgegangen werden, die sich anhand einer Vielzahl von Beobachtungen bestätigen lassen. Weitere ausgewählte Beispiele werden nachfolgend dargestellt und diskutiert.

Wasser – Mittel zum Zweck für Kind oder Pflanze?

Die zu großen Teilen neuen Pflanzungen machen Pflege notwendig, die die Erzieherinnen mit den Kindern gemeinsam übernehmen. Eine Beobachtungssituation im April 2007 zeigt auf den ersten Blick eine Kindergruppe beim Gießen der Sträucher an der Hauswand im vorderen Teil des Geländes mit einem Wasserschlauch. Einige Kinder stehen die Situation beobachtend mit ihren Eimern neben dem Jungen, der den Wasserschlauch in der Hand hat. Die Erzieherin weist, als dieser nicht nur die Sträucher mit Wasser versorgt und den Kinder Wasser in ihre Eimer füllt, darauf hin: »Nein, erst die Pflanzen meine Lieben«. Erst im Anschluss an die Bewässerung können sie das Wasser für das Sandspiel (sie kommen mit ihren leeren Eimern aus dem Sandspielbereich) in Empfang nehmen. Der Junge mit dem Schlauch sagt daraufhin bestätigend zu einem anderen Kind »...und dann geb ich Dir Wasser«. Der Junge dreht nach einigem Probieren und Fragen an der Düse des Wasserschlauchs: »Darf ich hier mal drehen?«, »Ich will es stärker haben«. Nun spritzt das Wasser sehr breit, was dem Jungen sichtlich Freude bereitet. Die Kinder sind begeistert. Die Erzieherin schaltet sich ein: »Justin, die Kinder haben doch keine Wechselklamotten dabei«. Die Kinder, die sich um den Jungen versammelt haben, fahren mit den Händen durch den Wasserstrahl. Die Situation wird unruhig. Der Junge versucht die Kinder lautstark abzuwehren: »Geht weg!« Die Kinder hören erst damit auf als die hinter den Kinder stehende Erzieherin die Kinder auffordert: »Lasst ihn doch bitte mal gießen« (»gießen mit Schlauch_20070426«). Die Kinder unterlassen ihr Eingreifen in die Situation für einen Moment. Etwas später schreit der Junge erneut »alle weg!«, woraufhin die Erzieherin »Wieso, Du gießt doch nur die Pflanzen« erwidert.



Abb. 25: Pflanzengießspiel

Es werden verschiedene Interessen in der Situation deutlich. Die Kinder wollen mit dem Wasser spielen. Sie haben Interesse am Medium, wollen es anfassen, spüren und erfahren. Sie lassen ihre Hände durch den Wasserstrahl gleiten, verändern dadurch den Fluss des Wassers oder möchten gern Wasser in ihren Eimer haben, um selbst und unabhängig von dem Jungen damit weiter zu spielen. Der Junge, der mit dem Schlauch in der Hand derjenige ist, der den Wasserfluss bestimmt, gießt die meiste Zeit damit die Sträucher. Diese Situation hat sich zusammen mit der Erzieherin ergeben, die selbst zuvor die Sträucher gegossen hat. Es war somit von Anfang an für den Jungen klar, zu welchem Zweck er den Schlauch überreicht bekam. Diesen in der Hand zu halten und damit das »Sagen« über das Wasser und die Situation – im Sinne der vorherigen Absprache und den bereits erfahrenen Gewohnheiten beim Gießen – zu haben, genießt er. Die Erzieherin legitimiert ihn. Hinzu kommt die Aufmerksamkeit der Kinder und der Erzieherin, die ihm, zumindest solange sie nicht seinem Interesse widersprechen, zu gefallen scheint.

Worum geht es alles in allem in der Situation? Den Kindern geht es um das Spielen mit dem Element Wasser. Für die Erzieherin steht die Pflege der Sträucher und Einbindung der Kinder in diese Tätigkeiten im Vordergrund. Dem Jungen geht es darum, dass er allein gießen darf und auf diese Weise mit dem Schlauch und dem Wasser spielen kann. Die letztgenannte Reaktion der Erzieherin »Wieso, Du gießt doch nur die Pflanzen« bringt die bestehenden Widersprüche deutlich ans Licht. Für sie geht es nicht darum, dass der Junge allein dem Gießen nachkommt, trotzdem steht die Pflege der Sträucher im Vordergrund. Zudem liegt die Vermutung nahe, dass es der Erzieherin in der Situation um Aspekte des Zutrauens und des Verantwortung übernehmen geht. Diese Sequenz hat dadurch vor allem einen sozialen und weniger einen botanischen Charakter.

Ein Jahr später konnte eine andere Situation beobachtet werden, in der ein Junge mit einer roten Gießkanne die Blumen in einem auf dem Boden stehenden Pflanzkübel konzentriert

gießt. Ein Mädchen kommt zu ihm und fragt »Lars, darf ich auch mal?« Er gibt die Gießkanne dem Mädchen und erklärt sich damit einverstanden. Er dreht sich kurz um, sie geht weiter zu anderen Sträuchern, woraufhin der Junge wieder zu ihr kommt und einwendet: »Die nicht«, sie zu einem gegenüberliegendem bepflanzten Hochbeet führend und zeigend: »Nur die, die kein Wasser haben. Nur die, guck mal«. Er weist sie nach und nach darauf hin, welche Blumen und Gewächse im vorderen Bereich des Geländes seiner Meinung nach Wasser benötigen und welche nicht. Das Mädchen reagiert darauf und fragt ihn auf einige Blumen deutend, um sich bei ihm rückzuversichern: »Lars, die da? Die da?« Sie trüffelt mit seinem Einvernehmen Wasser über die verschiedenen Pflanzen, die er ihr zeigt, bis das Wasser in der Gießkanne, als sie bei der Kräuterspirale ankommen, aufgebraucht ist (»GießenI_Lars_20080616«).

Diesen beiden Kindern geht es um das Gießen als Tätigkeit an sich und um ihr aufeinander bezogenes Handeln. Lars weiß wie die Blumen zu gießen sind und weist das Mädchen, die dieses Wissen in der Folge ihrer Handlungen und Nachfragen anerkennt, an. Er zeigt ihr, welche Pflanzen zu gießen sind. Im Gegenzug ist er damit einverstanden, dass sie seine anfängliche Tätigkeit übernommen hat. Sie sind sich einig und scheinen zufrieden. Inwieweit den beiden die Absicht unterstellt werden kann, dass es ihnen tatsächlich um die Pflege der Pflanzen geht, bleibt offen zu lassen. Es gibt zumindest kein nachvollziehbares Merkmal trockener und feuchter Pflanzen, welches begründen lässt, dass die einen mehr, die anderen weniger Wasser benötigen, so dass die Annahme naheliegender ist, dass es dem Jungen neben dem Gießen als Eigentätigkeit um die Anweisung und das Unterbeweisstellen seines (bisherigen) Wissens geht. Zumindest aber werden Aspekte dessen im Gegensatz zur vorangegangenen Szene deutlich und dürfen vorsichtig unterstellt werden.

Überlegungen zum »Sandspiel«

Vergegenwärtigen wir uns eine Situation im Jahr 2006 vor der Umgestaltung des Geländes: Im hinteren Bereich des Geländes sind drei Sandspielgruppen zu beobachten. Ein Junge schippt stehend Sand in einen Eimer. Er klopft den Sand zunächst mit der Schippe fest (oder meint er ihn damit locker schlagen zu können?), lockert ihn dann wieder auf, kratzt dazu mit der Schippe unter den Sand oder dreht die Schippe wie einen Bohrer in die Erde und gibt ihn anschließend in dem Eimer. Seine Handlung ist sehr kraftvoll und hektisch, ihn scheint das Schlagen mit der Schippe auf den Boden zu befriedigen, was er mit stöhnenden Geräuschen begleitet und häufig wiederholt. Durch das Bohren im Sand schafft er es, ein kleines Loch in den harten Boden zu buddeln. Neben ihm kniet ein Junge, der einen »Sandkuchen« hergestellt hat. Er hat den Eimer mit Sand gefüllt und ihn gestürzt, so dass die Form erhalten bleibt. Der Sand ist in der Nähe der Mauer sehr viel feuchter als im Rest des Geländes und lässt sich hier nicht nur sieben, sondern auch verdichten. Ein weiterer kleinerer Junge schaut

den beiden zu. Im benachbarten Sandkasten spielen zwei Mädchen. Sie schippen gemeinsam Sand in einen Eimer, das eine Mädchen mit einer Handschaufel, das andere mit einer Schippe mit längerem Stil, wie sie auch der Jungen nebenan gebraucht (»Sandspiel 20060831«).

Was hat sich in Bezug auf dieses Spielen mit der Umgestaltung und Einrichtung naturnaher Bereiche geändert? Als erstes lässt sich feststellen, dass die Kinder nun mit ihren Stühlchen im Sandkasten sitzen und nicht mehr (nur) im gesamten Gelände verteilt sind. Nichtsdestotrotz lassen sich auch anderen Stellen »Sandspiele« beobachten. Spätestens an dieser Stelle wird deutlich, dass das bisher so genannte »Sandspiel« sich weniger auf den Sand, sondern grundsätzlich auf alle (Boden)Materialien bezieht. Um das Sandspiel zu unterstützen, werden auf Spielplätzen bislang Sandkästen und Sandspielbereiche geschaffen. In Anbetracht der Tätigkeiten der Kinder, müssten diese Bereiche allerdings sehr viele mehr Materialien als Sand berücksichtigen. Dieses ist auch im Hinblick auf die Materialien und Möglichkeiten des Einsatzes von Naturmaterialien interessant. So wird bspw. nach wie vor auch in anderen Bereichen mit Sand oder dem Bodenbelag gespielt. Außerdem sind Steine sowie Rindenmulch und weiteren Fallschutz- oder Bedeckungsmaterialien im Gelände hinzugekommen, die die Kinder nun in ihr Spiel mit Eimern, Sieben und Förmchen einbeziehen. Es ist an dieser Stelle eher die Frage, inwieweit es den Kindern erlaubt ist, Sand aus dem Sandspielbereich heraus zu tragen, an anderen Stellen zu nutzen bzw. Fallschutz zum Spielmaterial umzufunktionieren.

Zudem ist das Element Wasser für die Kinder in Anbetracht des neuen Sandspielbereiches von besonderem Interesse. Mit Erlaubnis der Erzieherinnen holen sie sich mittels verschiedener Gefäße Wasser am Wasserhahn an der gegenüberliegenden Hauswand. Das Prozedere und die Regeln scheinen klar zu sein. Die Kinder bilden eine Schlange, stellen sich hinten an und warten bis sie an der Reihe sind. Sie füllen ihre Eimer und Gefäße und gehen anschließend direkt damit in den Sandkasten. »Ich habe Wasser« betonen auf diesem Weg einige Kinder lautstark. Eine Erzieherin, die in einer Situation in der Nähe steht, spricht während des Wartens der Kinder eines der jüngeren Mädchen in der Schlange an: »Du, das wird aber da raus laufen«. Das Mädchen hat ein Förmchen in den Händen, welches unten Löcher hat. Sie schaut kurz darauf, reagiert aber nicht weiter. Als sie an der Reihe ist, füllt sie es sehr ausdauernd mit Wasser und läuft anschließend damit in den Sandkasten.

Sandspiel (Abb. 26) zieht sich wie ein roter Faden durch alle Beobachtungen und Erhebungen. Das was Kinder da tun, scheint elementar und zieht sich wie ein roter Faden durch alle Beobachtungen. Sandspiel ist eine klassische Tätigkeit kindlichen Spielens. Geht es dabei nur um Sandspiel, also Spiel mit dem Sand oder auch um anderes?



Abb. 26: »Sandspiel« in vielfältigen Formen

Einzelaspekte und Naturschnipsel

Im hinteren Teil des Geländes zieren verschiedene Sträucher und Büsche unmittelbar vor der Mauer das Gelände. Ein Mädchen und ein Junge sind regelrecht darin versteckt. Das Mädchen gräbt mit einer Schaufel in der Erde, ein Junge hockt mit einem Stück Rinde in der Hand unmittelbar daneben. Sie sind im Gespräch. Es geht um Pilze, die die beiden suchen bzw. fiktiv gefunden haben. Im Gelände selbst wachsen keine Pilze. Ich verstehe nicht alles, was die Kinder sagen. Sie sind ins Spiel vertieft und dabei zwischen den Sträuchern hin und her.

Ein Junge spielt mit der Rinde und den Ästen eines Strauches, als würde er diesen damit kämmen. Das Mädchen wendet sich an einen anderen Jungen, der vor den Sträuchern spielt: »Wir haben Pilze gefunden, Till«. Der Junge nutzt nun die Baumrinde als Wedel und »gräbt« im Rindenmulch. Da die Rinde zu weich und zu dünn ist, ohne sichtbaren Erfolg, was ihn schnell wieder davon abbringt. Er »frisirt« den nächsten Strauch. Legt den Ast dazu über das Rindenstück und klappt das Rindenstück mit dem Ast in der Mitte zusammen und

zieht es ab. Einige Blätter bleiben zwischen den zusammengeklappten Rindenstück hängen. »Ich habe essen geholt« kommentiert er. Er schaut mich an und geht weiter.

Ein Junge trägt eine »Ameise« in Eimer umher, die (sinngemäß) dort hoch laufen (womit wohl die Eimerwand gemeint ist) und fliegen kann. Auf die Frage, was er jetzt mit ihr macht, antwortet er, dass sie sich verwandelt hat. Ein anderer Junge kommt hinzu und greift mit der Hand in den Eimer, was der andere Junge zu unterbinden versucht. »Das ist doch tot«. Der Junge mit der Ameise setzt sich daraufhin auf einen Baumstamm, nimmt den Eimer auf den Schoß, hebt das Sieb hoch, schaut hinein und sagt: »Das ist mein Freund«.

Es gibt viele weitere kleine Beispiele und Begebenheiten, die einzelne Aspekte und auch Zusammenhänge zwischen den einzelnen Überschriften verdeutlichen. Sie geben Hinweise darauf, dass neben den Aspekten von Bewegung, Kreativität und Natur darüber hinaus Zusammenhängen bestehen, die bislang nicht ausfindig gemacht werden konnten. Die nachfolgenden Bilder geben weitere Ideen und Einblicke in diverse »Einzelaspekte«, »Spielmomente« und »Naturschnipsel«, die im Laufe der Zeit mit den Kindern zusammen im Außengelände der Kindertagesstätte erlebt und gesammelt wurden.



Abb. 26: Abschließende Spielmomente

Beziehung, Regeln, Rituale

Neben den Tätigkeiten der Kinder in Bezug auf Fragen der Raumgestaltung und Materialien werden weitere wichtige Aspekte deutlich. Unter der Überschrift »Beziehung, Regeln und Rituale« lassen sich Beobachtungen und Erfahrungen zusammenfassend darstellen, die sich nicht ohne weiteres direkt anhand von einzelnen Situationen, Bildern und Videosequenzen verdeutlichen lassen. Gerade aus diesem Grund sollten sie nicht vernachlässigt, sondern in den Fokus genommen werden.

Pädagogische Arbeit bedeutet Teilhabe, gemeinsame Erfahrungen und Beziehung. Auch wenn die Kinder grundsätzlich allein im Außengelände spielten, sind die Erzieherinnen stets mit dabei. Sie hielten sich in unmittelbarer Nähe auf, beobachteten aus der Nähe oder Distanz, brachten sich direkt ein, fragten nach oder wurden von den Kindern ins Spiel involviert. Auch wenn die Erzieherinnen nicht im Fokus der Betrachtung standen, lassen sich Aussagen über die Beziehung zwischen ihnen und den Kindern treffen. Die Kinder gingen oft auf die Erzieherinnen zu, suchten ihre Nähe, saßen auf ihrem Schoß, ließen sich trösten, saßen ihnen gegenüber, spielten mit ihnen, holten sich Anerkennung und Lob für ihre Tätigkeiten, fragten sie um Hilfe, Rat oder Schlichtung. Alles in allem erlebte ich eine herzliche, wohlwollende, authentische und interessierte Atmosphäre, die Auswirkungen auf die Bedingungen des Spiels der Kinder bedeuteten.

Diese Wahrnehmungen und Beobachtungen sind insoweit von Interesse, als dass kindliches Spiel in seiner Ausgestaltung besonders von den Gepflogenheiten und Regeln der Einrichtungen und damit den (Erziehungs-)Vorstellungen und dem Wohlwollen der Erzieherinnen abhängt. Gerade in Bezug auf Tätigkeiten wie das Klettern steht häufig die Frage der Erlaubnis im Raum. Im Außengelände in dem die Kinder in ihrem Spiel beobachtet wurden, nahmen Bewegungen und auch Zweckentfremdungen diverser Materialien und Spielelemente keinen Anstoß. Sie sind grundsätzlich großzügig erlaubt worden, wenn auch nicht unbeobachtet geblieben. Die Erzieherinnen zeigten sich stets entspannt gegenüber dem Bewegungs- und Entwicklungsdrang der Kinder. Es ist ihnen damit sehr gut gelungen, das von jeher in seinen Möglichkeiten stark begrenzte Spielgelände nicht zusätzlich durch Regeln und Verbote einzuschränken, sondern alle Potentiale, die es vor als auch nach der Umgestaltung aufwies, von den Kindern ausschöpfen zu lassen. Damit machten die Erzieherinnen Vertrauen in die Kinder deutlich, welches auf einer guten und gefestigten Beziehung aufbaute.

Zudem wurde das Spiel mit Materialien und Ritualen unterstützt. Über den Verlauf der gesamten Beobachtungszeit von drei Jahren wurden neben den Umbaumaßnahmen Spielmaterialien, Elemente und Fahrzeuge neu angeschafft, repariert, ausgetauscht, angepasst und verändert. Den Kindern stand täglich eine Stunde vor dem Mittagessen zum

freien Spiel im Außengelände zur Verfügung. Dieser Tagesabschnitt begann immer mit der Spielzeugausgabe. Der Schuppen, in dem sich die Spielmaterialien befinden, wurde geöffnet und die Kinder konnten sich ihre gewünschten Spielsachen nehmen. Es wurden Stühlchen, Eimer, Siebe, Schippen in verschiedenen Größen, Schubkarren, Eimerstelzen, Lauf- und Tretrroller etc. aus dem Schuppen gegeben bzw. davor gestellt. Welche, wie viele, wie oft und wie lang wurde dabei nicht von den Erzieherinnen vorgegeben oder beeinflusst. Nur wenn es zum Streit kam, unterstützten sie die Kinder beim Lösen von Unstimmigkeiten. Waren die Kisten, in denen die Sachen verstaut waren, leer, standen auch diese zur Verfügung und wurden von den Kindern wie in den Beispielen beschrieben genutzt. Die Kinder kamen täglich nach dem Verlassen des Hauses zielstrebig zur Spielzeugausgabe, nahmen ihre Sachen, verteilten sich im Gelände, gingen an den gewünschten Spielort oder begaben sich zunächst auf die Suche danach. Diese Rituale blieben gleich und auch über den Umbauprozess hinaus erhalten. Sie sind Grundlage kindlichen Spiels, die es überhaupt erst ermöglichen, Spielgelände, Materialien und Elemente in all ihren Facetten zu nutzen. Erst dadurch konstituieren sich die Situationen und das Spiel.

Ergebnisüberblick und Kriterien der Geländegestaltung

»Das Spiel der Kinder ist ein anderes geworden« - diese Feststellung der Erzieherin nach der Umgestaltung des Außengeländes lässt sich mit den Ergebnissen der vorliegenden Studie belegen und ausdeuten.

Mit der Umgestaltung wird das Gelände strukturiert und in einzelne Spielbereiche mit fließenden Übergängen differenziert. Der Spielraum weist unterschiedliche Bewegungs-, Aktivitäts- und Ruhezonen auf, die das kindliche Spiel in seiner Vielfalt, Ausdifferenzierung und in seinen grundsätzlichen Möglichkeiten – auch in Kombination der in den einzelnen Bereichen zur Verfügung stehenden Elemente und Materialien – anreichert. Die Kinder gehen nach Abschluss der Umbaumaßnahmen altbewährten (z.B. Klettern und Sandspiel) aber auch neuen Tätigkeiten (z.B. Spiel mit neuen Elementen und Tierbeobachtungen) nach.

Die Spieltätigkeiten der Kinder werden durch die Systematisierung des Außengeländes bestimmten Räumen zugewiesen. So kann z.B. das Sandspiel nach den Veränderungen im dafür vorgesehenen Sandspielbereich stattfinden. Vor der Umgestaltung spielten die Kinder im gesamten Gelände verteilt in kleineren Gruppen mit Sandspielzeugen und dem Bodenbelag des Geländes, der sich zumindest zum Sieben gut eignete. Nichtsdestotrotz spielen die Kinder auch nach den Umbauten weiterhin an verschiedenen Stellen des Geländes und auch in Verbindung mit anderen Materialien unabhängig von den zugewiesenen Spielbereichen. Qualitative Vielfalt und neue schöpferische Möglichkeiten erhält das Bewegungs-, Sand-, Konstruktions- und Rollenspiel nachweislich durch neue Materialien und Elemente, die für die Kinder im Außengelände hinzugekommen sind wie z.B. qualitativ hochwertiger Sand, Wasser, Rindenmulch, Baumstämme, Sträucher und Büsche, große und kleine Steine, Stöcke, Höhen und Tiefen, Weidentipi, begehbare Röhren, eine Rutsche, Hölzer zum Konstruieren einer Wippe etc.

Da die Wege durch das Gelände (vor)strukturiert sind, kommt es zu weniger beobachtbaren «Kollisionen» einzelner Spielgeschehnisse. Das Spiel wird im Anschluss an die Geländestrukturierung kaum durch Unterbrechung beeinträchtigt, was dazu führt, dass die Kinder selten aus ihrem Spiel gerissen werden oder sich andere Spielorte suchen, um ungestört spielen zu können. Auch Situationen des Orientierens und Suchens nach Tätigkeiten und Spielen konnte vorher stärker beobachtet werden.

Eine starke Geländestrukturierung geht z.B. in Anbetracht von Bewegungsspielen allerdings auch mit Einschränkungen der Möglichkeiten und Nutzung großer Bewegungsräume und raumgreifender Spiele einher. Davon betroffen sind z.B. das Fußballspiel und Fahren mit Rädchen, die mehr Platz beanspruchen.

Außenspielräume von Kindertagesstätten lassen sich als Bewegungsräume kennzeichnen. Mit der Geländestrukturierung werden neue Bewegungsanlässe geschaffen. Kleine bzw. leichte mobile Bewegungselemente spielen vor als auch nach der Umgestaltung eine wesentliche Rolle. Diese werden u.a. von den Kindern zur Erschaffung von Bewegungsparcours genutzt. Es können Vergleiche zur Bewegungsbaustelle (vgl. Miedzinski & Fischer, 2009) gezogen werden, die die Kinder von sich aus realisieren und vielfältig ausgestalten. Darüber hinaus lassen sich lose und im weitesten Sinne wenig vordefinierte, in Teilen bewegliche und verformbare Elemente als besonders relevant für schöpferische Prozesse herausstellen, da sie den Kindern einen großen Gestaltungsspielraum lassen. Häufig gehen Aspekte der Zweckentfremdung mit kreativen Prozessen einher.

Das Außengelände ist zudem ein Konstruktions-, Rollenspiel- sowie Rückzugs- und Beziehungsraum. In einem der ersten Auswertungsschritte ließen sich die Formen des Spiels, die bspw. durch die Systematiken von Piaget, Mogel, Heimlich, Einsiedler oder Renner bekannt sind, entsprechend des Datenmaterials abbilden:

- Bewegung (balancieren, springen, rutschen, klettern etc.)
und Bewegungsspiel (Fußball, Fahrzeuge und Rädchen, Wettstreit)
- Explorationsspiel (Erkundung mit dem eigenen Körper, Erproben von Materialien und Zusammenhängen)
- Konstruktionsspiel (bauen und konstruieren)
- Phantasie-, Rollen- und Als-ob-Spiel (»Wer will Eis?«, Hexenspiel, Kampfspiel)
- Sozialspiel (Jungen necken Mädchen, u.a.)

Unbestimmten Materialien kommt in kindlichen Sozialspielprozessen eine besondere Bedeutung zu, wobei die Materialqualität und vor allem Möglichkeiten vielfältiger Nutzung und Zweckentfremdung im Vordergrund stehen.

Das Explorationsspiel konnte als besondere Spielformen herausarbeitet werden. Exploration ist neben seiner Eigenständigkeit als Erkundungsspiel in Verbindung mit den meisten Spielformen zu beobachten. Im Gegensatz zur einschlägigen Literatur, in der Exploration als Vorform des Spiels oder von diesem getrennt beschrieben wird (vgl. S. 145f.), nahm das Explorationsspiel in den beobachteten Spielsituationen einen hohen Stellenwert ein. Dabei wurde deutlich, dass Prozesse des Explorierens nicht aus dem Kontext des Spiels gelöst werden können. Diese Prozesse scheinen eng miteinander verbunden und aufeinander angewiesen. Das Explorationsspiel konnte in Bezug auf theoretische Verbindungen zum intermediären Raum (Schäfer 1989, Winnicott 1971) als Grundlage des Erfahrungslernens, das sich durch Wiederholung, Veränderung und Verkörperung auszeichnet (Schäfer 2013)

weiter gedacht werden. Beim Explorieren werden Wirklichkeitserfahrungen, die durch die Prozesse von innen und außen geprägt sind, im intermediären Raum internalisiert. Der Gebrauch bzw. das Nutzen (von etwas) im Spiel bildet die Grundlage des Erfahrungslernens, das auf die Verbindung von Explorations- und Lernprozessen hinweist. Diese erhalten damit spielformübergreifende Relevanz. Es bietet sich an, den Zusammenhang von Exploration und Spiel in Bedeutung für kindliche Lernprozesse in einer Folgestudie weiter zu untersuchen.

Die Ergebnisse der Studie lassen sich zudem anhand der ausgearbeiteten Kategorien themenbezogen im Überblick darstellen:

Ergebnisse anhand des Geländeüberblicks

- Die Kinder »verteilen« sich nach der Umgestaltung spezifischer im Raum
- Die Spieltätigkeiten werden bestimmten Räumen zugewiesen, finden aber bei genaueren Betrachtungen nach wie vor an verschiedenen Stellen im Gelände und auch mit anderen Materialien statt (Bsp. Sandspiel)
- Es kommt zu weniger »Kollisionen« - die Wege sind (vor)strukturierter
- Die Strukturierung des Geländes geht mit einem subjektiven Beruhigungsempfinden einher
- Erste Kategorien beschreiben die Kategorien des Spiels
- Das Explorationsspiel zeigt sich in Verbindung mit den einzelnen Spielformen

Ergebnisse im Hinblick auf Bewegung

- Außengelände sind in erster Linie Bewegungsräume
- Die Geländestrukturierung schafft neue Bewegungsanlässe
- Eine starke Geländerstrukturierung geht mit der Einschränkung der Nutzung großer Bewegungsräume und raumgreifender Spiele einher (Fussball, laufen, rennen, große Rädchen)
- Auch vor der Umgestaltung spielen kleine (mobile) Bewegungselemente eine wichtige Rolle
- Mobile Elemente werden von den Kindern zu Bewegungsparcours gestaltet
Vergleich zur Bewegungsbaustelle wird deutlich
- Vielfältige Bewegungselemente (Haus, Mülltonne, Wand, Röhre, Rutsche) stellen aufgrund ihrer Nutzung durch die Kinder Fragen in Anbetracht der Erlaubnis konträrer Nutzung

Ergebnisse im Hinblick auf Kreativität und schöpferische Prozesse

- Die Ergebnisse werfen die Frage auf, was das Kreative im Spiel der Kinder ist
- Bestimmte Materialien mit bestimmten Eigenschaften zeigen Ansätze für Neugestaltungen
- Lose (im weitesten Sinne), wenig vordefinierte und z.T. bewegliche und verformbare Elemente sind besonders relevant für schöpferische Prozesse, da sie den Kindern einen großen Gestaltungsspielraum lassen
- Häufig gehen Aspekte der Zweckentfremdung und Umdeutung mit kreativen und schöpferischen Prozessen einher
- Die Ergebnisse lassen Verbindungen zum Spiel als intermediären Raum deutlich werden

Naturaspekt

- Das Gelände entwickelt sich vom Kastanienbaum zur naturnahen Vielfalt
- In Anbetracht von Pflanzen und Beeten wurde deutlich, dass kindliche Interessen nicht dem Anliegen von Naturpflege entsprechen
- Das Sandspiel der Kinder erstreckt sich neben dem neuen Sandspielbereich auch weiterhin auf vielfältige Spielorte und bindet unterschiedlichste Materialien ein
- Elemente wie Wasser und Sand sind besonders interessant (matschen)
- Das Sandspiel wird als elementare und universelle Spielform herausgestellt
- Rindenmulch ist mehr als nur Fallschutz
- Tierbeobachtungen gehen mit Neugier aber auch Angst einher

Spielmaterialien

Es können anhand genauer Betrachtung der Spielmaterialien unterschiedliche Eigenschaften und Merkmale ausgearbeitet werden. Sie lassen sich dabei entsprechend des Verlaufs der Geländeumgestaltung in nachfolgende Kategorien einteilen:

- Die Zeitlosen (Rutsche, Bänke, Stühle, Sandspielzeug, Schubkarren, Sand,...)
- Die Überflüssigen (Sandkasten ohne Sand)
- Die Verdrängten (Holzhaus, Fußball, Rädchen, Fahrradständer,...)
- Die Neuen (große Rutsche, Tippi, Röhre, Boulderwand, Baumstämme, Ausguck,...)
- Die Mobilen (Kanthölzer, Stühlchen, Schubkarre,...)
- Die Unbestimmten (Kisten, Rindenmulch, Hölzer,...)
- Die Zweckentfremdeten (Zaun, Mülltonne, Wendeltreppe, Bänke,...)

Diese Kategorien schließen sich nicht gegenseitig aus. Es sind Überschneidungen zwischen den Kategorien möglich und folgelogisch. Die Neuen sind beispielsweise Unbestimmte, die mobil oder zeitlos sein können. Die Neuen haben aber auch andere verdrängt, unabhängig davon, ob diese tatsächlich überflüssig waren. Jedes Spielelement oder Spielmaterial bezieht sich auf mehrere Eigenschaften und Aspekte.

Aus den Ergebnissen der vorliegenden Studie lassen sich Kriterien der Geländegestaltung ableiten, die nachfolgend formuliert werden.

Kriterien der Geländegestaltung

In Bezug auf mögliche Gestaltungskriterien für Kita-Außengelände wird anhand der Ergebnisse der Studie deutlich, dass Kinder Räume und Spielmaterialien nicht (nur) nach vorgegebenen Funktionen, Gestaltungen oder Spielthemen nutzen und dadurch nicht begrenzt werden sollten. Gerade in Anbetracht vielfältig einsetzbarer und loser Materialien erscheint es dabei im Prozess wichtig, auch Bewährtes zu erhalten und anhand von Beobachtung und Rücksprache mit den Kindern zusammen weiterzuentwickeln.

Dabei ist auf eine bestmögliche Verbindung von Geländegestaltungen mit Naturaspekten und Naturmaterialien zu achten. Naturnahe Außengelände stellen gute Ansätze für differenzierte (Natur-)Erfahrungen dar. Darüber hinaus gilt es eine Abgrenzung von Räumen bei gleichzeitiger Durchlässigkeit anzustreben, die aufgrund von unvorhersehbaren Verknüpfungen von Spielelementen, Räumen und Spielformen notwendig erscheinen. Die Verbindung mit Innenräumen und dem Spielgeschehen drinnen sollte dabei nicht in Vergessenheit geraten.

In Anbetracht der Raum- und Materialnutzung ist ein grundsätzlicher Diskurs über Regeln und Nutzbarkeit notwendig. Dazu ist zu empfehlen, die verschiedenen Formen der Zweckentfremdung in seiner Bedeutung für das kindliche Spiel genauer zu betrachten und zu unterstützen. Gerade an den Schnittstellen zum pädagogisch häufig untersagten bzw. Unerwünschten liegen wichtige Ansatzpunkte für Bewegung, Exploration und Lernprozesse, die nicht alternativlos unterbunden werden sollten.

Abschließend wird eine Zusammenfassung der Kriterien zur Gestaltung und Nutzung von Außengeländen in Kindertagesstätten anhand der Ergebnisse in Verbindung mit den erkenntnistheoretischen und methodischen Grundlagen dieser Arbeit erstellt. Diese ist keineswegs vollständig. Es wäre interessant, zu erproben und zu untersuchen, inwieweit diese Kriterien praxistauglich sind und wie diese weiterentwickelt und differenziert werden können.

Zusammenfassung der Kriterien zur Gestaltung und Nutzung von Kita-Außenräumen:

- ✓ Ist strukturiert und differenziert
- ✓ Ermöglicht dennoch hinreichende Spieltätigkeiten über die vordefinierten Spielmöglichkeiten hinaus
- ✓ Schließt Spiele mit umfassendem Raumanspruch nicht komplett aus
- ✓ Abwägen zwischen Verbesserungen und möglichen Einschränkungen des kindlichen Spiels
- ✓ Beinhaltet vielfältige Spiel- und Bewegungsaufforderungen (auch zum Selbst-konstruieren)
- ✓ Ermöglichung von Bewegungs-, Explorations-, Konstruktions-, Rollen- und Sozialspiel
- ✓ Verbindung von Bewegungs-, Aktivitäts-, Rückzugs- und Ruhezonen
- ✓ Gewährleistung einer Abgrenzung von Räumen bei gleichzeitiger Durchlässigkeit aufgrund von unvorhersehbaren Verknüpfungen von Spielelementen, Räumen und Spielformen
- ✓ Berücksichtigung von Materialqualitäten (z.B. bei verschiedenen Sandsorten)
- ✓ Bewährte Materialien und Elemente werden erhalten, integriert oder weiterentwickelt
- ✓ Elemente und Materialien sind vielfältig, beweglich, lose, vieldeutig, unterschiedlich schwer, stabil, in unterschiedlichen Mengen verfügbar, kombinierbar etc.
- ✓ Bestmögliche Verbindung der Geländegestaltung mit Naturaspekten und Naturmaterialien
- ✓ Naturaspekte werden dabei spiel- und erkenntnistheoretisch und weniger normativ begründet und stehen damit nicht zwangsläufig im Widerspruch zu bewährten Spielmaterialien und -tätigkeiten
- ✓ Verbindung des Außenraums mit Innenräumen und dem Spiel drinnen
- ✓ Keine Begrenzung des Spiels durch vorgegebene Funktionen, Gestaltungen oder Spielthemen
- ✓ Diskurs über Regeln und Nutzbarkeit erfolgt individuell und situationsabhängig
- ✓ Zweckentfremdung muss erlaubt sein oder Alternativen geschaffen werden
- ✓ Ermöglichung des Freispiels als Grundlage kindlichen Denkens und Lernens
- ✓ Natur als Erfahrungsraum sollte nicht auf Kita begrenzt sein, auch wenn naturnahe Außengestaltungen gute Ansätze für (Natur)Erfahrungen bieten
- ✓ Beziehungen, Regeln und Rituale sind im Sinne des kindlichen Spiels zu gestalten, da sie für Spielmöglichkeiten und das Spielgeschehen wesentlich sind
- ✓ ...

Zusammenfassung und Ausblick

Mit einer explorativ angelegten Studie konnten die Auswirkungen der Veränderungen des Außengeländes auf das Spielverhalten in einer Kindertagesstätte in Alltagszusammenhängen untersucht werden. Forschungsmethodisch wurde ein qualitativ videogestütztes Beobachtungsverfahren angewendet. Die Herausforderungen des ethnographischen Vorgehens bestanden zum einen in der Strukturierung und Auswertung von Beobachtungs- und Videodaten ohne diese vorzeitig zu transkribieren. Dazu wurde ein zirkuläres Beobachtungs- und Auswertungsverfahren entworfen und erprobt. Zum anderen war es durch das explorative Vorgehen notwendig, sich in einem bisher wenig erforschten Feld wissenschaftlicher Zugänge zu orientieren. Die Ergebnisse wurden entlang der ausgearbeiteten Kategorien dargestellt, umfassend beschrieben und mit Fallvignetten unterlegt. Anhand der Ergebnisse konnten Kriterien für Außengeländegestaltungen formuliert sowie weitere Forschungsfragen generiert werden.

Im Anschluss an die Ergebnisse und die daraus abgeleiteten Hinweise für die Spielraumgestaltung kann das kindliche Spiel in Außengeländen von Kindertagesstätten in einen umfassenderen pädagogischen Kontext eingebettet werden. Die nachfolgende Grafik verdeutlicht die Verbindungen von Spiel zum Raum unter Berücksichtigung weiterer spielrelevanter Komponenten.

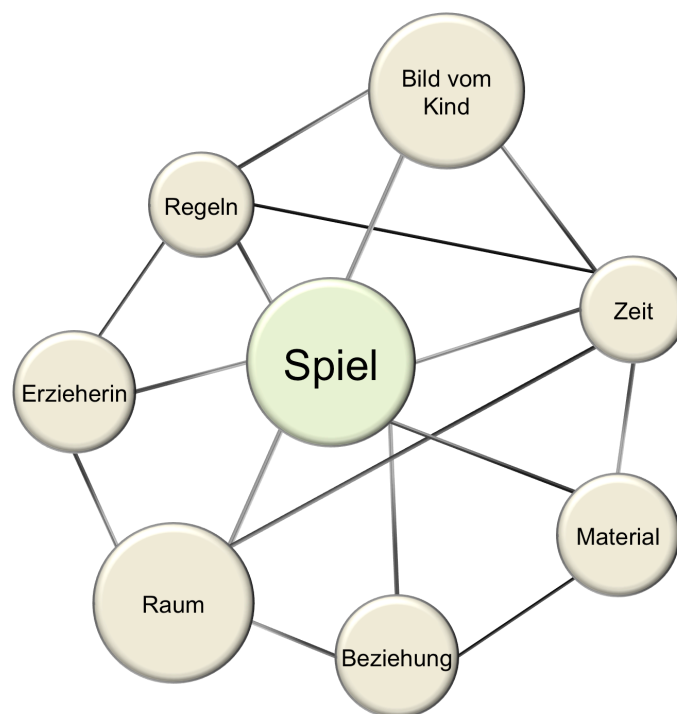


Abb. 27: Spiel-Raum-Verbindungen

Kindliches Spiel ist nicht nur in die Bedingungen von Raum und Material eingebettet, sondern darüber hinaus in seinen Gestaltungsmöglichkeiten von zeitlichen Ressourcen und Regeln abhängig. Zudem findet Spiel immer in Beziehungen statt. Diese betreffen das Kind selbst sowie dessen Beziehung zu anderen Kindern, Erzieherinnen und Dingen. Inwieweit Spielräume und Materialien vielfältig genutzt oder auch zweckentfremdet werden können, hängt dabei nicht unwesentlich von den pädagogischen Vorstellungen und bestehenden Regeln der Einrichtung ab. Das Bild vom Kind als auch normative pädagogische Begründungen bestimmen die Handlungspraxen in den pädagogischen Feldern. Dementsprechend ist im Zuge von (naturnahen) Außenraumgestaltungen nicht nur über die Veränderungen von Räumen und Anschaffungen von neuen und anderen Materialien nachzudenken, sondern darüber hinaus das neue Raumkonzept mit einem grundlegenden pädagogisches Verständnis der Bedürfnisse kindliche Erfahrungs-, Spiel- und Lernprozesse zu verbinden.

Weiterführende theoretische Überlegungen und empirische Studien sind somit nicht nur zum Thema Natur und Bildung sowie zur Detaillierung des Verhältnisses von Exploration und Spiel in Bedeutung für kindliche Lernprozesse interessant, sondern darüber hinaus didaktisch weiterzudenken und in die pädagogische Bildungsarbeit in Kindertagesstätten und Kindergärten einzubetten.

Zudem wäre es spannend, die erarbeiteten Kriterien zur Gestaltung von Kita-Außengeländen anwenden und empirisch überprüfen zu können.

Literaturverzeichnis

Ailwood, Jo (2003): Governing Early Childhood Education through Play. Contemporary Issues in Early Childhood, Volume 4, Number 3, S. 286-298.

Ariès, Philippe (1975/ 2000): Geschichte der Kindheit. München: dtv.

Atteslander, Peter (2006): Methoden der empirischen Sozialforschung. 11. Auflage. Berlin: Schmidt.

Aufschnaiter, Stefan von & Welzel, Manuela (2001): Nutzung von Videodaten zur Untersuchung von Lehr-Lernprozessen. Aktuelle Methoden empirischer pädagogischer Forschung. Münster: Waxmann Verlag.

Bateson, Gregory (1985): Ökologie des Geistes. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bauer, Nicole (2001): Das Außenraumverhalten und die Mediennutzung 8- bis 12- jähriger Kinder und die Konsequenzen für die Wohnungsumfeldgestaltung. Berlin: Verlag im Internet.

Beekman, Ton (1984): Hand in Hand mit Sasha; über Glühwürmchen, Granma Millie und einige andere Raumgeschichten. Im Anhang: über teilnehmende Erfahrung. In: Lippitz, Wilfried & Meyer-Drawe, Käte (Hrsg.): Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik. Hanstein: Athenäum, S. 11-25.

Behnken, Imbke & Zinnecker, Jürgen (Hrsg.) (2001): Kinder. Kindheit. Lebensgeschichte: Ein Handbuch. Kallmeyer: Seelze.

Blinkert, Baldo (1997): Aktionsräume von Kindern in der Stadt. Pfaffenweiler: Centaurus.

Blinkert, Baldo (1998): Aktionsräume von Kindern. In: Schemel, Hans-Joachim et al. (Hrsg.): Naturerfahrungsräume. Ein humanökologischer Ansatz für naturnahe Erholung in Stadt und Land. Bundesamt für Naturschutz: Bonn-Bad Godesberg, S. 103-114.

Bortz, Jürgen & Döring, Nicola (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 4., überarbeitete Auflage. Springer: Heidelberg.

Bruhns, Kirsten (1985): Kindheit in der Stadt. München: Academic.

Bühler, Charlotte (1928): Kindheit und Jugend. Genese des Bewusstseins. Leipzig: Verlag von S. Hirzel.

Bundesverband der Unfallkassen (Hrsg.) (2006): Naturnahe Spielräume. GUV-Information. <http://publikationen.dguv.de/dguv/pdf/10002/si-8014.pdf> (04.10.2013).

Bundesverband der Unfallkassen (Hrsg.) (2008): Außenspielflächen und Spielplatzgeräte. GUV-Information. <http://publikationen.dguv.de/dguv/pdf/10002/si-8017.pdf> (4.10.2013).

Bund-Länder-Kommission (BLK) (1998): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Orientierungsrahmen. Heft 69. Bonn: BLK für Bildungsplanung und Forschungsförderung. <http://www.blk-bonn.de/papers/heft69.pdf> (27.10.2013).

Buytendijk, Frederick Jacobus Johannes (1933): Wesen und Sinn des Spiels. Das Spielen der Menschen und der Tiere als Erscheinungsform der Lebenstribe. Berlin: Wolff.

Caillois, Roger (1958/ 1982): Die Spiele und die Menschen. Maske und Rausch. Frankfurt, Berlin, Wien: Ullstein.

Cloos, Peter & Schulz, Marc (Hrsg.) (2011): Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen. Weinheim und Basel: Juventa.

Comenius, Johann Amos (1657/ 1982): Große Didaktik. 1982 Herausgegeben von Andreas Flitner. 5. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.

Csikszentmihalyi, Mihaly (1993): Das Flow-Erlebnis. 5. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.

Deutsches Jugendinstitut (2002): Familienunterstützende Kinderbetreuungsangebote. Eine Recherche zu alternativen Angebotsformen. Verfügbar über: http://www.dji.de/bibs/Gesamdatei_Fam_unt.pdf (11.08.2011).

Deutsches Jugendinstitut (DJI) (2005): Kinderbetreuungsstudie. Verfügbar über: <http://sowiport.gesis.org/search/id/gesis-solis-00346476> (4.10.2013).

Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK) (2010): Zukunftsfähigkeit im Kindergarten vermitteln: Kinder stärken, nachhaltige Entwicklung befördern. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission.

Diekmann, Andreas (2004): Empirische Sozialforschung. Reinbek: Rowohlt.

Diesterweg, Adolf (1850): Friedrich Fröbel. In: Diesterweg, Adolf (Hrsg.): Jahrbuch für Lehrer und Schulfreunde. Verfügbar über: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/960.html> (17.09.07).

Dinkelaker, Jörg & Herrle, Matthias (2009): Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung. Wiesbaden: VS.

Dornes, Martin (2001): Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen. 10. Auflage. Frankfurt am Main: Fischer.

Duden (1997): Duden - Etymologie: Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache. Mannheim: Dudenverlag.

Einsiedler, Wolfgang (1999): Das Spiel der Kinder: Zur Pädagogik und Psychologie des Kinderspiels. 3. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Erning, Günter (2000): Zur Geschichte des Kindergartens im 20. Jahrhundert. In: Larass, Petra (Hrsg.): Kindsein kein Kinderspiel. Das Jahrhundert des Kindes (1900-2000). Halle: Verlag der Franckeschen Stiftungen, S. 171-190.

Fekonja, Urska, Umek, Ljubica M. & Kranjc, Simona (2005): Free play and other daily preschool activities as a context for child's language development. *Studia-Psychologica*. 47/2, S. 103-118.

Fischer, Klaus (2009): Einführung in die Psychomotorik. Stuttgart: UTB.

Fischer, Klaus (2010): Die Bedeutung der Bewegung für Bildung und Entwicklung im (frühen) Kindesalter. In: Schäfer, Gerd E. & Staeger, Roswitha & Meiners, Kathrin (Hrsg.): Kinderwelten – Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 117-131.

Flick, Uwe & von Kardorff, Ernst & Steinke, Ines (Hrsg.) (2012): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 9. Auflage. Reinbek: Rowohlt.

Flitner, Andreas (1992): Spielen. Lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels. 9. Auflage. München: Piper.

Flitner, Andreas (2009): Spielen - Lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels. Erweiterte Neuauflage der 11. Auflage 1998 des Piper-Verlages. 3. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.

Friebertshäuser, Barbara (2013): Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In: Friebertshäuser, Barbara & Langer, Antje & Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa, S. 503-534.

Friebertshäuser, Barbara & Panagiotopoulou, Argyro (2013): Ethnographische Feldforschung. In: Friebertshäuser, Barbara & Langer, Antje & Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa, S. 301-322.

- Fried, Lilian** (1993): Kindergarten. In: Markefka, Manfred & Nauck, Bernhard. (Hrsg.): Handbuch der Kindheitsforschung. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand, S. 557-576.
- Fried, Lilian** (2007): Familie und Elementarerziehung. In: Ecarius, Jutta (Hrsg.): Handbuch Familie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 285-299.
- Fröbel, Friedrich** (1826): Spiel als höchste Stufe der Kindesentwicklung. In: Scheuerl, Hans (Hrsg.) (1997): Das Spiel. Theorien des Spiels. Band 2. Weinheim, S. 46-50.
- Fröbel, Friedrich** (1963): Theorie des Spiels 1. In: Blochmann, B. et al. (Hrsg.): Kleine pädagogische Texte. Band 4. Weinheim und Basel: Beltz.
- Frost, Joe L.** (1992): Play and Playscapes. New York: Delmar Publishers.
- Fuhs, Burkhard** (2007): Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft. Darmstadt: WBG.
- Fumoto, Hiroko et al.** (2012): Young Children`s Creative Thinking. London, New Delhi, Singapore: SAGE.
- Gadamer, Hans-Georg** (1977/ 2009): Die Aktualität des Schönen. Stuttgart: Reclam.
- Gebhard, Ulrich** (2000): Naturschutz, Naturbeziehung und psychische Entwicklung. In: Naturschutz und Landschaftsplanung 32 (2-3), S. 45-48.
- Gebhard, Ulrich** (2003): Die Vertrautheit der Welt. Zur Bedeutung kindlicher Naturbeziehungen. In: Gebauer, Karl & Hüther, Gerald (Hrsg.): Kinder brauchen Spielräume. Düsseldorf und Zürich: Walter, S. 96-143.
- Gebhard, Ulrich** (2005): Kind und Natur. Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Geertz, Clifford** (1987): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Girtler, Roland** (2001): Methoden der Feldforschung. Wien, Köln, Weimar: Böhlau.
- Gläser-Zikuda, Michaela & Mayring, Philipp** (2003): A qualitative oriented approach to learning emotions at school. In: Mayring, Philipp & von Rhöneck, Christoph (Eds): Learning Emotions. Frankfurt: Lang, pp. 103-126.
- Gloy, Karen** (1995): Die Geschichte des wissenschaftlichen Denkens. Köln: Komet.
- Gopnik, Alison** (2010): Kleine Philosophen. Was wir von unseren Kindern über Liebe, Wahrheit und den Sinn des Lebens lernen können. Berlin: Ullstein.

Gorki, Maxim (1954): Über die Jugend. Berlin: Verlag Neues Leben.

Groos, Karl (1896): Die Spiele der Tiere. Jena: Gustav Fischer.

Groos, Karl (1899): Die Spiele der Menschen. Jena: Gustav Fischer.

Grunfeld, Frederic V. (1979): Spiele der Welt. Geschichte, Spielen, Selbermachen. Schweizerisches Komitee für UNICEF: Zürich.

Haan, Gerhard de (2007): Orientierungshilfe Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Sekundarstufe I. Programm Transfer-21: Berlin. Verfügbar über: http://www.transfer-21.de/daten/materialien/Orientierungshilfe/Orientierungshilfe_Kompetenzen.pdf (27.10.2013).

Hall, G. Stanley (1906/ 2006): Youth: Its Education, Regimen, and Hygiene. Echo Library: Teddington.

Hall, Stanley G. (1904): Psychology of Adolescence. New York: Apleton.

Hart, Roger (1979): Childrens` s experience of place. Irvington Publishers, Inc.: New York.

Haug-Schnabel, Gabriele & Bense, Joachim (2003): Bewegungsarmut fängt früh an. In: Kinderkrankenschwester. 22/ 7, S. 296-300.

Hauser, Bernhard (2005): Das Spiel als Lernmodus: Unter Druck von Verschulung – im Lichte der neueren Forschung. In: Guldemann, Titus & Hauser, Bernhard (Hrsg.): Bildung 4- bis 8-jähriger Kinder. Münster: Waxmann, S. 143-167.

Heiland, Helmut (2000): Maria Montessori. 8. Auflage. Reinbek: Rowohlt.

Heimlich, Ulrich (2000): Kinderspiel und Spielbeobachtung. In: Heinzel, Friederike (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Weinheim und München: Juventa, S. 171-184.

Heimlich, Ulrich (2001): Einführung in die Spielpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Heinzel, Friederike (Hrsg.) (2000): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim: Juventa.

Honer, Anne (1989): Einige Probleme lebensweltlicher Ethnographie. Zur Methodologie und Methodik einer interpretativen Sozialforschung. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 18 (4), S. 297-312.

Honig, Michael-Sebastian (1999): Entwurf einer Theorie der Kindheit. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Honig, Michael-Sebastian, Lange, Andreas & Leu, Hans Rudolf (Hrsg.) (1999): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. Weinheim: Juventa.

Honig, Michael-Sebastian (2002a): Institutet frühkindlicher Bildungsprozesse – Ein Forschungsansatz. In: Liegle, Ludwig & Treptow, Rainer (Hrsg.): Welten der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit und in der Sozialpädagogik. Freiburg: Lambertus, S. 181-194.

Honig, Michael-Sebastian (2002b): Ethnografische Qualitätsforschung in der Frühpädagogik. Arbeitspapier. Verfügbar über: http://www.uni-trier.de/~paeda/pers_abt/abteilungen/pdfs/sp2_arbeitspapier/Arbeitspapier8_Ethnografische_Qualitätsforschung_in_der_Fruehpaedagogik.pdf (8.10.09).

Honig, Michael-Sebastian (2009): Beobachtung (früh-)pädagogischer Felder. Vortrag bei der Veranstaltung »Frühkindliche Bildung auf neuen Wegen?« aus Anlass der Verabschiedung von Prof. Dr. Gerd E. Schäfer aus dem aktiven Hochschuldienst. Schloss Wahn, 17.07.2009.

Hoppe, Jörg Reiner (1998): Bedeutung von Naturerfahrung für die psychologische Entwicklung von Kindern. In: Schemel, Hans-Joachim et al. (Hrsg.): Naturerfahrungsräume. Ein humanökologischer Ansatz für naturnahe Erholung in Stadt und Land. Bundesamt für Naturschutz: Bonn-Bad Godesberg, S. 115-123.

Huizinga, Johan (1939/ 1997): Homo ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Hamburg: Rowohlt.

Huhn, Norbert, Dittrich, Gisela & Dörfler, Mechthild & Schneider, Kornelia (2000): Videografieren als Beobachtungsmethode in der Sozialforschung. In: Heinzel, Friederike (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszusammenhänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim und München: Juventa, S. 186-202.

Hüther, Gerald (o.J.): Sich bewegen. Sich zu bewegen lernen heißt für's Leben lernen! Die erfahrungsabhängige Verankerung sensomotorischer Repräsentanzen und Metakompetenzen während der Hirnentwicklung <http://www.gerald-huether.de/populaer/veroeffentlichungen-von-gerald-huether/texte/sich-bewegen-gerald-huether/index.php> (08.12.13).

International Union for Conservation of Nature (IUCN) (2000): ESDebate. International debate on education for sustainable development. IUCN Commission on Education and Communication: Gland. Verfügbar über: <http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/information/Publications%20IUCN/ESdebate.pdf> (12.10.13).

Kahlert, Joachim (1991): »Ökopädagogik« - zur Kritik eines Programms. In: Schweizer Schule 5/91, S. 23-28.

- Kant, Immanuel** (1788/ 1986): Kritik der praktischen Vernunft. Stuttgart: Reclam.
- Kant, Immanuel** (1798/ 1986): Anthropologie in pragmatischer Hinsicht. Stuttgart: Reclam.
- Kaysel, Roger** (1996): Pestalozzi – Fröbel – Montessori. Zur Entwicklung des Lern- und Beschäftigungsspiels. Wettingen: Schweizer Kindermuseum.
- Kellerwessel, Wulf** (2009): Wittgensteins Sprachphilosophie in den »Philosophischen Untersuchungen«. Heusenstamm: Ontos.
- Klieme, Eckhard, Knoll, Steffen & Schürmer, Gundel** (1998): Mathematikunterricht der Sekundarstufe I in Deutschland, Japan und den USA. Dokumentation der TIMMS-Videostudie. http://www.mpib-berlin.mpg.de/TIMMS-Video/TIMMS_homepage (12.03.08).
- Knoblauch, Hubert** (2006): Videography. Focused Ethnography and Video Analysis. In: Knoblauch et al. (eds.): Video Analysis: Methodology and Methods. Frankfurt, Berlin, Bern, New York, London, Wien: Peter Lang, pp. 69-84.
- König, Anke** (2012): Interaktionsprozesse zwischen Erzieherinnen und Kindern. Wiesbaden: VS.
- Krappmann, Lothar & Oswald, Hans** (1995): Unsichtbar durch Sichtbarkeit. Der teilnehmende Beobachter im Klassenzimmer. In: Behnken, Imbke & Jaumann, Olga (Hrsg.): Kindheit und Schule. Kinderleben im Blick von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung. Weinheim und München: Juventa, S. 39-50.
- Krautz, Jochen** (2009): Bildung als Anpassung? Das Kompetenz-Konzept im Kontext einer ökonomisierten Bildung. In: Fromm Forum. Nr. 13 / 2009. Selbstverlag: Tübingen, S. 87-100.
- Krüger, Heinz-Hermann & Grunert, Cathleen** (2010): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. 2. Auflage. Wiesbaden: VS.
- Kruse, Jan** (2009): Qualitative Sozialforschung – interkulturell gelesen: Die Reflexion der Selbstausslegung im Akt des Fremdverstehens. In: Forum: Qualitative Social Research, Vol 10, No 1. Verfügbar über: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1209/2639> (12.04.13).
- Lamnek, Siegfried** (2010): Qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel: Beltz.
- Lange, Udo & Stadelmann, Thomas** (2001): Spiel-Platz ist überall. Lebendige Erfahrungswelten mit Kindern planen und gestalten. 4. Auflage. Neuwied und Berlin: Luchterhand.

Largo, Remo H. & Benz, Caroline (2003): Spielend lernen. In: Papoušek, Mechthild/Gontard, Alexander von (Hrsg.): Spiel und Kreativität in der frühen Kindheit. Stuttgart: Pfeiffer bei Klett-Cotta, S. 56-75.

Liegle, Ludwig (2008): Erziehung als Aufforderung zur Bildung. In: Thole, Werner et al. (Hrsg.) Bildung und Kindheit. Opladen: Barbara Budrich, S. 85-113.

Lippitz, Wilfried (2002): Phänomenologische Forschungen in der deutschen Erziehungswissenschaft. Verfügbar über <http://www.uni-giessen.de/cms/fbz/fb03/institute/ifezw/Ehemalige%20Mitarbeiter/prof-dr-wilfried-lippitz/Texte> (22.09.2013).

Lost, Christine (2000): Der Kindergarten in der DDR. In: Larass, Petra (Hrsg.): Kindsein kein Kinderspiel. Das Jahrhundert des Kindes (1900-2000). Halle: Verlag der Franckeschen Stiftungen, S. 191-204.

Lüders, Christian (2012): Beobachten im Feld und Ethnographie. In: Flick, Uwe et al. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 9. Auflage. Reinbek: Rowohlt, S. 384-401.

Lüders, Christian & Reichertz, Jo (1986): Wissenschaftliche Praxis ist, wenn alles funktioniert und keiner weiß, warum – Bemerkungen zur Entwicklung qualitativer Sozialforschung. In: SLR H. 12. Verfügbar über: <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/kowi/trendbericht.pdf> (09.12.12).

Mayring, Philipp, Gläser-Zikuda, Michaela & Ziegelbauer, Sascha (2005): Auswertung von Videoaufnahmen mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse - ein Beispiel aus der Unterrichtsforschung. In: Medienpädagogik (9). Verfügbar über: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-3414> (12.03.2013).

Merkel, Johannes (2005): Gebildete Kindheit. Handbuch der Bildungsarbeit im Elementarbereich. Bremen: Lumière.

Mey, Günter (2001): Den Kindern eine Stimme geben! Aber können wir sie hören? Zu den methodologischen Ansprüchen der neueren Kindeitsforschung. In: FQS, Volume 2, No. 2. Mai 2001. Verfügbar über: <http://qualitative-research.net/fqs> (19.02.2008).

Mey, Günter (2002): Qualitative Forschung: Überlegungen zur Forschungsprogrammatik und Vorschläge zur Forschungspraxis im Themenfeld der Frühen Kindheit. In: Keller, Heidi (Hrsg.): Handbuch der Kleinkindforschung. Huber: Bern, S. 709-750.

Mey, Günter (2006): Zugänge zur kindlichen Perspektive - Methoden der Kindheitsforschung. In: Online-Familienhandbuch. http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Fachbeitrag/a_Kindheitsforschung/s_940.html (19.02.2007).

Mey, Günter et al. (2010): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS.

Miedzinski, Klaus & Fischer, Klaus (2009): Die Neue Bewegungsbaustelle. 2. Auflage. Dortmund: Borgmann.

Mikos, Lothar (2003): Film- und Fernsehanalyse. Stuttgart: UTB

Miller-Kipp, Gisela (2005): Zufall, Selbstorganisation und Kreativität. Ein Versuch über »die Natur« des Spiels wider seine Pädagogisierung. In: Bilstein, Johannes & Winzen, Matthias & Wulf, Christoph (Hrsg.): Anthropologie und Pädagogik des Spiels. Weinheim und Basel: Beltz, S. 273-292.

Mogel, Hans (2008): Psychologie des Kinderspiels. 3. Auflage. Heidelberg: Springer.

Mohn, Bina Elisabeth (2002): Filming Culture. Stuttgart: Lucius & Lucius.

Mohn, Bina Elisabeth (2006): Permanent Work on Gazes. Video Ethnography as an Alternative Methodology. In: Knoblauch, Hubert & Schnettler, Bernt & Raab, Jürgen & Soeffner, Hans-Georg (eds.): Video Analysis: Methodology and Methods. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 173-180.

Mohn, Bina Elisabeth (2008): Im Denkstilvergleich entstanden: Die Kamera-Ethnographie. In: Graf, Erich O. & Giesecke, Brigitte (Hrsg.): Ludwig Flecks vergleichende Erkenntnistheorie. Fleck Studien, Band 1. Graal-Müritz: Parerga.

Muchow, Martha & Muchow, Hans Heinrich (1935/ 2012): Der Lebensraum des Großstadtkindes. München: Beltz Juventa.

Nicholson, Simon (1971): How Not to Cheat Children. The Theory of Loose Parts. In: Landscape Architecture. Volume 62, pp. 30-34.

Oberholzer, Alex & Lässer, Lore (2003): Gärten für Kinder. Naturnahe Kindergarten- und Schulanlagen, Hausgärten und Spielplätze. Stuttgart: Ulmer.

Oerter, Rolf (1999): Psychologie des Spiels. Weinheim und Basel: Beltz.

Oerter, Rolf & Montada, Leo (2002): Entwicklungspsychologie. 5. Auflage. Weinheim: Beltz.

Oester, Kathrin (2008): »Fokussierte Ethnographie«: Überlegungen zu den Kernansprüchen der Teilnehmenden Beobachtung. In: Hünersdorf, Bettina et al. (Hrsg.): Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen. Weinheim und München: Juventa, S. 233-243.

Österreicher, Herbert & Prokop, Edeltraud (2006): Kinder wollen draußen sein. Natur entdecken, erleben und erforschen. Seelze: Kallmeyer.

Oswald, Hans (2003): Was heißt qualitativ forschen? In: Friebertshäuser, Barbara & Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa, S. 71-87.

Paetzold, Bettina (2006): Elementarpädagogik - nur Kleinkinderkram? In: Brinkmann, Wilhelm (Hrsg.): Differentielle Pädagogik. Donauwörth: Auer.

Panitz, Kathleen (2008): Spielverhalten von Kindern in Kindertagesstätten. In: Perspektiven zur pädagogischen Professionalisierung. Aspekte zur Elementarbildung II. Nr. 74/ 2008. Landau: VEP, S. 37-40.

Pappler, Manfred & Witt, Reinhard (2001): NaturErlebnisRäume. Neue Wege für Schulhöfe, Kindergärten und Spielplätze. Seelze: Kallmeyer.

Papoušek, Mechthild & Gontard, Alexander von (Hrsg.) (2003): Spiel und Kreativität in der frühen Kindheit. Stuttgart: Pfeiffer bei Klett-Cotta.

Piaget, Jean (1959/ 2009): Nachahmung, Spiel und Traum. Die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde. 6. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.

Piaget, Jean & Inhelder, Bärbel (1986/ 2000): Die Psychologie des Kindes. München: dtv.

Prengel, Annedore (2013): Praxisforschung in professioneller Pädagogik. In: Friebertshäuser, Barbara & Langer, Antje & Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa, S. 785-801.

Przyborski, Aglaya & Wohlrab-Sahr, Monika (2008): Qualitative Sozialforschung. München: Oldenbourg Verlag.

Rabe-Kleberg, Ursula (2000): Öffentliche Kindererziehung: Kinderkrippe, Kindergarten, Hort. In: Krüger, Heinz-Hermann & Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Einführung in die Arbeitsfelder des Bildungs- und Sozialwesens. Opladen: Leske und Budrich, S. 93-109.

Reble, Albert (1999): Geschichte der Pädagogik. 19. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.

Reichel, Juliane (2010): Sprache – Sprachspiel – Spiel. Phänomen als Methode bei Heidegger, Wittgenstein und Gadamer. Oldenburg: BIS-Verlag.

Reidl, Konrad & Schemel, Hans-Joachim (2003): Naturerfahrungsräume im städtischen Bereich. In: Naturschutz und Landschaftsplanung 35, (11), S. 325-331.

Remsperger, Regina (2011): Sensitive Responsivität. Zur Qualität pädagogischen Handelns im Kindergarten. Wiesbaden: VS.

Renner, Michael (2008): Spieltheorie und Spielpraxis. 3. Auflage. Freiburg im Breisgau: Lambertus.

Retter, Hein (2003): Einführung in die Pädagogik des Spiels. Basistext zur Lehrveranstaltung. Institut für Allgemeine Pädagogik und Technische Bildung der Technischen Universität Braunschweig. Verfügbar über: <https://www.tu-braunschweig.de/Medien-DB/hispaed/spiel98-03.pdf> (02.06.2013).

Röhrs, Hermann (Hrsg.) (1981): Das Spiel – ein Urphänomen des Lebens. Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft.

Rousseau, Jean-Jacques (1762/ 2001): Emile oder Über die Erziehung. 13. Auflage. Zürich: Schöningh.

Schäfer, Gerd E. (1989): Spielphantasie und Spielumwelt. Spielen, Bilden und Gestalten als Prozesse zwischen Innen und Außen. Weinheim und München: Juventa.

Schäfer, Gerd E. (1997): Aus der Perspektive des Kindes? Von der Kindheitsforschung zur ethnographischen Kinderforschung. In: Neue Sammlung, 37, S. 377-394.

Schäfer, Gerd E. (2005a): Bildung beginnt mit der Geburt. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.

Schäfer, Gerd E. (2005b): Spiel. In: Otto, Hans-Uwe/ Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik. 3. Auflage. München: Reinhardt, S. 1806-1814.

Schäfer, Gerd E. (2006): Spiel. Skript zur Vorlesung. Verfügbar über: http://www.hf.uni-koeln.de/data/eso/File/Schaefer/Vorlesung_Spiel.pdf (21.09.2013).

Schäfer, Gerd E. (2010): Frühkindliche Bildungsprozesse in ethnographischer Perspektive. In: Schäfer, Gerd E. & Staege, Roswitha (Hrsg.): Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung. Weinheim und München: Juventa, S. 69-90.

Schäfer, Gerd E. & Staege, Roswitha (Hrsg.) (2010): Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung. Weinheim und München: Juventa.

Schäfer, Gerd E. (2011a): Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens. Weinheim und München: Juventa.

Schäfer, Gerd E. (2011b): Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. 4. Auflage. Weinheim und München: Juventa.

Schäfer, Gerd E. (2011c): Was ist Erfahrungslernen? Überlegungen zu einer Pädagogik des Innehaltens. In: Henneberg, Rosy et al. (Hrsg.): Das Lernen der Kinder begleiten. Seelze: Kallmeyer, S. 13-24.

Schäfer, Gerd E. (2011d): Gedanken-Spiele. Über Kultur der Kinder in der frühen Kindheit. In: Klaas et al. (Hrsg.): Kinderkultur(en). Wiesbaden: VS, S. 85-102.

Schäfer, Gerd E., Panitz, Kathleen & Kleinow, Matthias (2012): »Aufklärungspädagogik ist der falsche Ansatz«. Ein kritischer Blick auf Bildung für nachhaltige Entwicklung als pädagogisches Programm. TPS-Gespräch. In: TPS 7/2012, S. 16-19.

Schäfer, Gerd E. (2013): Über Bildung, Spiel und Sprache (unveröffentlichtes Manuskript).

Schäfer, Gerd E. (2014) (in Vorbereitung): Lernwerkstatt im Elementarbereich am Beispiel der Lernwerkstatt Natur. In: Hagstedt, Herbert & Krauth, Ilse-Marie (Hrsg.): Lernwerkstätten – Potentiale für die Schulen von morgen? (Arbeitstitel).

Schäfer, Gerd E. & Panitz, Kathleen & Kleinow, Matthias (in Vorbereitung): Lernwerkstatt Natur (Arbeitstitel).

Schäfer, Norbert & Gründler, Elisabeth (2011): Kita-Gelände naturnah gestalten. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Schaller, Julius (1861): Das Spiel und die Spiele. Ein Beitrag zur Psychologie und Pädagogik wie zum Verständniß des geselligen Lebens. Weimar: Hermann Böhlau.

Schatzmann, Leonard & Strauss, Anselm L. (1973): Field Research. Strategies for a Natural Sociology. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, Inc.

Schemel, Hans Joachim et al. (2005): Naturerfahrungsräume in besiedelten Bereichen. In: Naturschutz und Landschaftsplanung 37 (1), S. 5-14.

Scheuerl, Hans (1981): Zur Begriffsbestimmung von »Spiel« und »spielen«. In: Röhrs, Hermann (Hrsg.): Das Spiel – Urphänomen des Lebens. Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft, S. 41-49.

Scheuerl, Hans (1990): Das Spiel. Band 1. Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen. 11. überarbeitete Neuauflage. Weinheim und Basel: Beltz.

Scheuerl, Hans (Hrsg.) (1997): Das Spiel. Band 2. Theorien des Spiels. 12. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.

Schiller, Friedrich v. (1795/ 1981): Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. München: Hanser.

Schockemöhle, Johanna (2009): Außerschulisches regionales Lernen als Bildungsstrategie für eine nachhaltige Entwicklung. Weingarten: Selbstverlag des Hochschulverbandes für Geographie und ihre Didaktik.

Scholz, Gerald (1997): Das Weltbild des Kindes. Überlegungen zur Erforschung kindlicher Perspektiven. In: Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Themenbereiche: Erforschung kindlicher Perspektiven. Tätigkeitsbericht 95/96. Frankfurt am Main: Eigendruck, S. 17-37.

Scholz, Gerold (o.J.): Teilnehmende Beobachtung. <http://www.uni-koblenz-landau.de/koblenz/fb1/gpko/person/dateien-west/dateien-west-archiv/teilnehmende-beobachtung.pdf> (04.12.13).

Scholz, Gerold (o.J.): Konkrete Kinder. Überlegungen zu einer Kindheitsforschung aus der Perspektive von Kindern. <http://www.uni-koblenz-landau.de/koblenz/fb1/gpko/person/dateien-west/dateien-west-archiv/konkrete-kinder.pdf> (04.12.13).

Schulz, Marc (2011): Die Aufführung des Bedeutsamen. Eine performativitätstheoretische Perspektive auf die institutionelle Herstellung von Bildungsrelevanz. In: Cloos, Peter & Schulz, Marc (Hrsg.): Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen. Weinheim und Basel: Juventa, S. 49-64.

Schütz, Alfred (1993): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Singer, Dorothy G. & Singer, Jerome L. (1990): The House of Make-Believe. Children's Play and the Developing Imagination. Cambridge, London: Harvard University Press.

Stenger, Ursula (2002): Schöpferische Prozesse. Phänomenologisch-anthropologische Analysen zur Konstitution von Ich und Welt. Weinheim und München: Juventa.

Steudel, Antje (2008): Beobachtung in Kindertageseinrichtungen. Entwicklung einer professionellen Methode für die pädagogische Praxis. Weinheim und München: Juventa.

Stoltenberg, Ute (2008): Bildungspläne im Elementarbereich. Eine Untersuchung im Rahmen der UN-Dekade »Bildung für nachhaltige Entwicklung«. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission.

Strauss, Anselm & Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.

Textor, Martin R. (2007): Rettet das Freispiel! Plädoyer gegen die Verschulung des Kindergartens. Verfügbar über: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1681.html> (4.12.13).

Thiel, Thomas (2003): Film- und Videotechnik in der Psychologie. In: Keller, Heidi (Hrsg.): Handbuch der Kleinkindforschung. 3. Auflage. Bern: Verlag Hans Huber, S. 649-708.

Vernooij, Monika A. (2005): Die Bedeutung des Spiels. In: Guldemann, Titus & Hauser, Bernhard (Hrsg.): Bildung 4- bis 8-jähriger Kinder. Münster: Waxmann, S. 123-142.

Von der Beek, Angelika (2010): Bildungsräume für Kinder von Drei bis Sechs. Weimar: Verlag das Netz.

Wahrig, Renate (2001): Fremdwörterlexikon. Bertelsmann Lexikon Verlag: München.

Walter, Günter (1993): Spiel und Spielpraxis in der Grundschule. Donauwörth: Ludwig Auer.

Wennerberg, Hjalmar (2011): Der Begriff der Familienähnlichkeit in Wittgensteins Spätphilosophie. In: Von Savigny, Eike (Hrsg.): Ludwig Wittgenstein. Philosophische Untersuchungen. Berlin: Akademie Verlag, S. 33-54.

Winnicott, Donald W. (1971/ 2006): Vom Spiel zur Kreativität. 11. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.

Wittgenstein, Ludwig (1960): Schriften, Band 1. Frankfurt: Suhrkamp.

Wittgenstein, Ludwig (1984/ 2006): Tractatus logico-philosophicus, Tagebücher 1914-1916, Philosophische Untersuchungen. Werkausgabe Band 1. Sinzheim: Suhrkamp.

Wulf, Christoph (Hrsg.): Anthropologie und Pädagogik des Spiels. Weinheim und Basel: Beltz, S. 273-291.

Zeiger, Hartmut J. & Zeiger, Helga (1998): Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern. 2. Auflage. Weinheim und München: Juventa.

Zimmer, Renate (2005): Handbuch der Bewegungserziehung. Freiburg: Herder.

Zimmer, Renate (2006): Bewegungserziehung. In: Fried, Lilian & Roux, Susanna (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk. Weinheim und Basel: Beltz, S. 189-194.

Zimmer, Renate (2007): Bildung durch Bewegung – Bewegung in der Bildung. In: Aktionskreis Psychomotorik e.V. (Hrsg.): Motorik. 30. Jahrg., Heft 1, S. 3-11.

Zimmer, Renate (2008): Schafft die Stühle ab. Was Kinder durch Bewegung lernen. Freiburg: Herder.

Zinnecker, Jürgen (1990): Vom Straßenkind zum verhäuslichten Kind. Kindheitsgeschichte im Prozeß der Zivilisation. In: Behnken, Imbke (Hrsg.): Stadtgesellschaft und Kindheit im Prozeß der Zivilisation. Opladen: Leske und Budrich, S. 142-162.

Zinnecker, Jürgen (1995): Pädagogische Ethnographie. Ein Plädoyer. In: Behnken, Imbke & Jaumann, Olga (Hrsg.): Kindheit und Schule. Weinheim und München: Juventa, S. 21-38.

Zinnecker, Jürgen (2000): Pädagogische Ethnographie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 3.Jg., Heft 3, S. 381-400.

Zulliger, Hans (1952/ 1990): Heilende Kräfte im kindlichen Spiel. Frankfurt am Main: Fischer.

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

- Tab. 01: Umsetzungsschwerpunkte BNE im Kindergarten (vgl. BLK 1998, S. 42ff.)
Tab. 02: Bedeutungen des Wortes Spiel im allgemeinen Sprachgebrauch in Anlehnung an Duden. In: Vernooij (2005), S. 123.
Tab. 03: Vier Spielbegriffe nach Scheuerl (1981)
Tab. 04: Merkmale kindlichen Spiels (erstellt in Anlehnung an Largo 2003, S. 57f.)
Tab. 05: Grundkonzept eines ethnographischen Forschungsvorgehens (vgl. Schäfer 2010; Ergänzung KP)
Tab. 06: Drei Formen der Nutzung von Videos in der Erziehungswissenschaft (Dinkelaker & Herrle 2009, S. 11)

- Abb. 01: Gestaltungsbeispiele (Frost 1992, S. 105)
Abb. 02: Spieltheoretische Bezüge dieser Arbeit
Abb. 03: Beobachtungsintensität zwischen Nähe und Distanz
Abb. 04: Überblick über den Forschungsprozess
Abb. 05: Erhebungszeitpunkte
Abb. 06: Beobachtungsintensität zwischen Nähe und Distanz (wie Abb. 03)
Abb. 07: Zirkulärer Auswertungsprozess (»Schleuderverfahren«)
Abb. 08: Abgleich und Wechselwirkung der Forschungsphasen
Abb. 09: Erhebungszeitpunkte (wie Abb. 05)
Abb. 10: Außengelände vor und nach der Umgestaltung und Umbaumaßnahmen
Abb. 11: Umgestaltete Spielbereiche im Vergleich
Abb. 12: Explorationsspiel
Abb. 13: Kind klettert auf dem Zaun
Abb. 14: Sandspiel vorher
Abb. 15: Kleine Plastikrutsche (Abbildung im neu gestalteten Gelände)
Abb. 16: Die Bahn...kommt
Abb. 17: Fahrzeuge
Abb. 18: »Läusekontrolle«
Abb. 19: balancieren
Abb. 20: »Guck mal, was ich mache«
Abb. 21: Neue Bewegungselemente
Abb. 22: »Rutschenvielfalt«
Abb. 23: Weidentipi
Abb. 24: Kreative Prozesse
Abb. 25: Pflanzengießspiel
Abb. 26: Abschließende Spielmomente
Abb. 27: Spiel-Raum-Verbindungen

Foto- und Videonachweis

Alle verwendeten und abgebildeten Foto- und Videoaufnahmen sind im Rahmen der Beobachtungen während der Studie durch die Autorin entstanden.

© Kathleen Panitz